UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Instituto de Psicologia

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia

**Adolescentes em grupo:
aprendendo a cooperar em oficina de jogos**

São Paulo
2010

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia

**Adolescentes em grupo:
aprendendo a cooperar em oficina de jogos**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Dr. Prof. Lino de Macedo

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Garcia, Heloisa Helena Genovese de Oliveira.

Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos / Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia; orientador Lino de Macedo. -- São Paulo, 2010.

275f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Adolescência 2. Trabalho em grupo 3. Cooperação 4. Construtivismo 5. Piaget, Jean, 1896-1980 I. Título.

BF724

FOLHA DE APROVAÇÃO

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia

Adolescentes em grupo:

Aprendendo a cooperar em oficina de jogos

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

*A meus pais, Francisca Maria e Paulo Eduardo,
Por tudo que me ensinam:
Na criança que fui,
Na adolescente que pude ser,
Na adulta que me torno a cada dia...*

*Ao meu esposo Henrique e à minha filha Sofia,
Por me fazerem crescer, sempre,
Por me amarem, tanto,
Por me permitirem ser!*

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida, princípio de tudo, e por ter colocado, sempre, pessoas tão queridas e especiais em meu caminho tornando-o mais belo, mais alegre e menos solitário, especialmente durante a realização do Doutorado.

Ao meu esposo Henrique e à minha filha Sofia: sem o amor, o incentivo e a compreensão de vocês não teria chegado até aqui. É sua presença em minha vida que dá sentido a cada uma de minhas conquistas, como a conclusão desta tese.

À minha família, pelo apoio, pelo carinho e pelas diferentes formas de amor que tenho compartilhado com cada um. Agradeço, especialmente, a meus pais Paulo e Francisca, meus irmãos Marta e Paulo, à Leonida, aos sobrinhos Caio e Lucas, à tia Anna e aos meus sogros Fausta e Alfredo.

Ao querido Professor Lino de Macedo, meu profundo agradecimento pelas contribuições inestimáveis, que vão muito além da construção deste texto e da função de orientador. Pela generosidade em me acolher como orientanda desde o Mestrado e conviver comigo por todos esses anos, compartilhando projetos e inquietações. Mesmo nos momentos mais difíceis, diante dos inevitáveis desequilíbrios desse percurso, sempre acreditou em mim, incentivando-me a ir além, a me tornar uma profissional e uma pessoa melhor.

Às professoras Rosely Palermo Brenelli e Maria Thereza Costa Coelho de Souza, pela leitura atenta e cuidadosa do texto à época do Exame de Qualificação e pela generosidade com que contribuíram para seu aperfeiçoamento.

Aos colegas e amigos do grupo de orientação, com quem compartilhei o cotidiano tão árduo quanto prazeroso da formação pós-graduada, principalmente os que me acompanharam durante o doutorado: Paula, Carolina, Ana Ruth, Eduardo, Alexandre, Ana Luíza, Cristiana, Francine e Mônica.

À Cláudia Segura, querida amiga, agradeço imensamente a generosidade e a dedicação em participar da pesquisa de campo, auxiliando-me na condução da oficina de jogos.

Aos queridos amigos-irmãos e seus filhos presentes para sempre em meu coração: Vera, Marcos, Tiago, Teodoro, Cristiana, Maria Sílvia, José Eduardo, Esther, Gabriel, Cláudia, André, Clara, Denise, Luís, Ana Carolina, Luís Roberto e Celinho.

Às amigas Deigles Amaro, Cláudia Pedroza e Paula Birchal frutos saborosos deste percurso acadêmico. A seu modo, cada uma tem contribuído para o fortalecimento da minha crença em profissionais dedicados e competentes como vocês.

Às queridas amigas Daniele, Edmara, Carmen, Márcia Almeida e Andrea, por me ajudarem a cuidar da Sofia, cuidando dela por mim em tantos momentos, sobretudo nos meses finais da conclusão deste texto.

Aos membros do Grupo de Trabalho da ANPEPP “Os Jogos e sua importância para a Psicologia e Educação”, pela forma acolhedora como me receberam e por me proporcionarem ocasiões de efetivo crescimento como pesquisadora, professora e psicóloga.

Às amigas e colegas Mônica Cintrão e Márcia Simões por acreditarem em mim, proporcionando meu instigante ingresso na docência.

Aos colegas de consultório: Márcia Azevedo, Cida, Paulo, Mylene, Rosimeire, Cristina, Daniela e tantos outros, pelo carinho e pelas palavras de incentivo.

Aos meus alunos e pacientes, pela satisfação e pelos desequilíbrios que me permitem experimentar, levando à necessidade de novas acomodações em meus conhecimentos e meus afetos, fazendo-me perceber outros possíveis.

À Nice e à Lui meus profundos agradecimentos por me auxiliarem na tarefa de ser mãe, e, com isso, fornecerem a segurança para que eu pudesse alçar vôos em outras direções.

Aos professores e colegas da pós-graduação, pelas várias ocasiões de trocas cognitivas e afetivas que completaram e enriqueceram minha formação acadêmica.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia da USP que de modo insubstituível auxiliam a nós, alunos, em tantos e tão diversos percalços.

À Leonida e Milena, pela ajuda com as versões do resumo feitas com todo empenho e em tão pouco tempo.

À Roziane Michielini, pelas sugestões e pela revisão cuidadosa desta tese.

À escola onde se realizou a pesquisa, por nos acolher de modo tão aberto quanto prestativo, em especial à coordenadora pedagógica, com quem compartilhei momentos de efetiva parceria.

Aos adolescentes que participaram da pesquisa e seus responsáveis, pela inestimável confiança que depositaram em mim e na proposta de oficina de jogos.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, pela bolsa concedida e pelos recursos financeiros que permitiram a efetivação da minha formação pós-graduada, culminando na escrita desta tese.

*Repito por pura alegria de viver:
a salvação é pelo risco,
sem o qual a vida não vale a pena!*

Clarice Lispector

RESUMO

GARCIA, H. H. G. de O. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos**. 2010. 275f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

Nos tempos atuais, ser capaz de se relacionar de modo cooperativo e autônomo é uma exigência crescente, dada a variedade de contextos interativos presenciais ou virtuais de que participamos diariamente. Portanto, é tarefa de todo profissional que trabalha com grupos contribuir com o desenvolvimento desta condição. A presente pesquisa teve como objetivo favorecer a construção de relações cooperativas em adolescentes, em um contexto de oficina de jogos. Com base no trabalho do Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (LaPp-IPUSP), realizaram-se 23 reuniões semanais com 12 alunos dos dois últimos anos do Ensino Fundamental de uma escola pública paulistana. Para fundamentação teórica e metodológica recorreu-se às contribuições de Piaget, especialmente ao papel das relações interindividuais ao desenvolvimento da cooperação e ao funcionamento da equibração majorante. Os procedimentos de coleta de dados incluíram diário de campo, filmagem das oficinas, registros escritos dos sujeitos e gravação das entrevistas individuais com os mesmos. Foram adotados dois recortes de análise: intervenções da pesquisadora, gestora das oficinas, e interações entre os sujeitos. Os resultados foram organizados em quatro eixos interdependentes: 1) intervenções de caráter metodológico referentes a regras gerais, rotina diária e condução dos jogos e atividades; 2) intervenções relativas à promoção de sete atitudes favoráveis à cooperação: descentração frente às propostas, descentração frente ao outro, respeito às regras dos jogos, respeito ao outro, responsabilidade pela organização do grupo, responsabilidade pelas decisões e espírito lúdico; 3) interações entre os adolescentes em cinco situações: provocação alheia, divergência de opiniões, solicitação alheia, liderança alheia e sucesso alheio; 4) evolução de cinco sujeitos quanto às atitudes favoráveis à cooperação. Nos resultados concernentes às intervenções (eixos 1 e 2) foram destacados dezoito procedimentos que visaram romper relações indiferenciadas, estimular diferenciações e promover integrações no grupo de sujeitos, favorecendo a construção de relações cooperativas. Estruturada em uma perspectiva genética, a análise das interações (eixo 3) identificou e classificou as reações dos sujeitos em cada situação, segundo os três tipos de condutas compensatórias α (alfa), β (beta) e γ (gama). Quanto à evolução dos sujeitos (eixo 4): três apresentaram majorância consistente em relação às atitudes favoráveis à cooperação; um, embora tenha aumentado a ocorrência destas atitudes, persistiu num movimento mais instável e o quinto apresentou postura cooperativa durante todo o processo. Considera-se a caracterização dos procedimentos de intervenção e dos modos de interação entre os participantes uma contribuição relevante desta pesquisa para estudos relativos aos temas: trabalho em grupo, autonomia e cooperação. Por fim, destaca-se que a aplicação da teoria da equibração para o campo das relações interindividuais mostrou-se promissora na presente investigação.

Palavras-chave: Adolescência. Trabalho em grupo. Cooperação. Jogos. Construtivismo. Piaget, Jean, 1896-1980.

ABSTRACT

GARCIA, H. H. G. de O. **Adolescents in group: learning to cooperate in games workshop.** 2010. 275p. Thesis (PhD). Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, 2010

Nowadays, there is an increasing requirement to be able to connect in a cooperative and independent way, since we daily take part in a variety of virtual or presential interactive contexts. Therefore, it is task of all professionals, who work with groups, to contribute with the development of this condition. The main purpose of the present research was to promote the building of cooperative relationships in adolescents, in games workshop context. Based on the work of the Psychopedagogy Laboratory of the Psychology Institute of University of São Paulo (LaPp-IPUSP), twenty-three (23) weekly meetings were achieved with twelve (12) students, attending the two last grades of a public elementary school of São Paulo City. The theory and methodology were based upon the contributions and studies carried by Piaget, mainly in the role of interindividual relationship, in cooperation development and the majoring equilibration process. Data collection procedures included a field diary, videotaped workshops, students' written registers and individual tape-recorded interviews. Two views of the analysis were highlighted: researcher interventions, as workshop coordinator, and interaction among the individuals. The results were organized in four complementary axes: 1) interventions of methodological character, concerning general rules, daily routine and conduction of games and activities; 2) interventions related to promote seven favorable attitudes toward cooperation: decentering concerning proposals, decentering concerning the other, respecting the rules of the games, respecting the other, responsibility for the group's organization, responsibility for the decisions and ludic spirit; 3) interactions between adolescents in five situations: be provoked by someone else, differences of opinion, someone's else request, someone's else success and leadership; 4) evolution of five individuals concerning favorable attitudes toward cooperation. In the results, concerning the interventions (axes 1 and 2), eighteen procedures were highlighted, which aimed to break up undifferentiated relationships, to stimulate differentiations and to promote integration in groups of individuals, promoting and building cooperative relationships. The analysis of the interactions (axis 3), structured from a genetic perspective, identified and classified the individuals' reactions to each situation, according to three types of compensatory behavior α (alpha), β (beta) and γ (gamma). As for the evolution of individuals (axis 4): three presented consistent majoring, concerning favorable attitudes toward cooperation; besides the rise of these attitudes, one of them insisted on an unstable movement and the fifth presented a cooperative behavior along all the process. We take into account the characterization of intervention procedures and the interaction ways among the participants, a relevant contribution of this research to the studies concerning the themes: group work, autonomy and cooperation. Finally, we highlight that the application of Piaget's equilibration theory to the field of interindividual relations seems promising for the present investigation.

Key-words: Adolescence. Group work. Cooperation. Games. Constructivism. Piaget, Jean 1896-1980.

RESUMEN

GARCIA, H. H. G. de O. **Adolescentes en grupo: aprendiendo a cooperar en oficina de juegos**. 2010. 275f. Tesis (Doctorado)- Universidad de São Paulo, Instituto de Psicología, São Paulo, 2010.

En los tiempos actuales, ser capaz de relacionar de modo cooperativo y autónomo es una exigencia creciente, dada la variedad de contextos interactivos presenciales o de los que participamos diariamente. Por lo tanto, es tarea de todo profesional que trabaja con grupos contribuir con el desarrollo de esta condición. La presente investigación tuvo como objetivo favorecer la construcción de relaciones cooperativas en adolescentes, en un contexto de oficina de juegos. Con base en el trabajo de Laboratorio de Sicopedagogía del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo (LaPp-IPUSP), se realizaron 23 reuniones semanales con 12 alumnos de los dos últimos años de la educación secundaria de una escuela pública de la ciudad de São Paulo. Como fundamentación teórica y metodológica se recorrió a las contribuciones de Piaget, especialmente al papel de las relaciones interindividuales al desarrollo de la cooperación y al funcionamiento de la equilibración progresiva (*équibration majorante*). Los procedimientos de colecta de datos incluyen diario de campo, filmaciones de las oficinas, registros escritos de los sujetos y grabación de las entrevistas individuales con los mismos. Fueron adoptados seis recortes de análisis: intervenciones de la investigadora, gestora de las oficinas, e interacciones entre los sujetos. Los resultados fueron organizados en cuatro ejes interdependientes: 1) intervenciones de carácter metodológico referentes a reglas generales, rutina diaria y conducción de los juegos y actividades; 2) intervenciones relativas a la promoción de siete actitudes favorables a la cooperación: descentración frente a las propuestas, descentración frente al otro, respeto a las reglas de los juegos, respeto al otro, responsabilidad por la organización del grupo, responsabilidad por las decisiones y espíritu lúdico; 3) interacciones entre los adolescentes en cinco situaciones: provocación ajena, divergencia de opiniones, solicitud ajena, liderazgo ajeno y suceso ajeno; 4) evolución de cinco sujetos cuanto a las actitudes favorables a la cooperación. En los resultados concernientes a las intervenciones (ejes 1 y 2) fueron destacados dieciocho procedimientos que visaron romper relaciones indiferenciadas, estimular diferenciaciones y promover integración en el grupo de sujetos, favoreciendo la construcción de relaciones cooperativas. Estructurada en una perspectiva genética, el análisis de las interacciones (eje 3) identificó y clasificó las reacciones de los sujetos en cada situación, segundo los tres tipos de conductas compensatorias α (alfa), β (beta) y γ (gama). Quanto a la evolución de los sujetos (eje 4): tres presentaron mayoría consistente en relación a las actitudes favorables a la cooperación; uno, mismo que haya aumentado la ocurrencia de estas actitudes, persistió en un movimiento más inestable y el quinto presentó postura cooperativa durante todo el proceso. Se considera la caracterización de los procedimientos de intervención y de los modos de interacción entre los participantes una contribución relevante de esta investigación para estudios relativos a los temas: trabajo en grupo, autonomía y cooperación. Por fin, se destaca que la aplicación de la teoría de la equilibración para el campo de las relaciones interindividuales se mostró promisoría en la presente investigación.

Palavras-clave: Adolescência. Trabalho em grupo. Cooperação. Jogos. Piaget, Jean, 1896-1980.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Informações relativas aos sujeitos	93
QUADRO 2 Lista de situações relacionadas às Regras Gerais.....	121
QUADRO 3 Lista de situações relacionadas à Rotina diária	126
QUADRO 4 Lista de situações relacionadas à Condução dos Jogos e Atividades.....	135
QUADRO 5 Lista de situações relacionadas a atitudes de Descentração	146
QUADRO 6 Lista de situações relacionadas a atitudes de Respeito.....	157
QUADRO 7 Lista de situações relacionadas a atitudes de Responsabilidade	168
QUADRO 8 Lista de situações relacionadas ao Espírito lúdico	174
QUADRO 9 Síntese dos procedimentos de intervenção	175
QUADRO 10 Classificação das interações entre os adolescentes e tipos de conduta	204

LISTA DE SIGLAS

ANPEPP- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPD- Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento

CONPE- Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional

EDPL- Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico

FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

LAPp-IPUSP- Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

RPG- *Roleplaying Game* (Jogo das Representações)

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	15
2 INTRODUÇÃO	22
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
3.1 Conceção de inteligência	32
3.2 Equilibração majorante	36
3.3 Desenvolvimento cognitivo e afetivo	42
3.4 Adolescência	47
3.5 Importância das interações sociais.....	53
3.6 Cooperação.....	57
4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	64
4.1 Pesquisa qualitativa construtivista	64
4.2 Oficina de jogos do LaPp - IPUSP	70
5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	74
6 A PESQUISA	90
7 MÉTODO	92
7.1 Local.....	92
7.2 Sujeitos.....	93
7.3 Aspectos éticos	94
7.4 As oficinas de jogos da pesquisa.....	96
7.5 Materiais.....	98
7.6 Procedimentos de coleta de dados.....	107
7.7 Procedimentos de análise dos dados	111
8 RESULTADOS	113
8.1 Intervenções da Pesquisadora	114
8.1.1 Efetivar princípios metodológicos.....	115
8.1.1.1 Regras gerais.....	116
8.1.1.2 Rotina diária	121
8.1.1.3 Condução dos jogos e atividades.....	126
8.1.2 Promover atitudes favoráveis à cooperação	136
8.1.2.1 Descentração.....	136
8.1.2.1.1 Frente às propostas	137
8.1.2.1.2 Frente ao outro.....	142
8.1.2.2 Respeito	146

8.1.2.2.1 Às regras dos jogos.....	147
8.1.2.2.2 Ao outro.....	151
8.1.2.3 Responsabilidade	157
8.1.2.3.1 Pela organização do grupo.....	158
8.1.2.3.2 Pelas decisões	162
8.1.2.4 Espírito lúdico.....	169
8.1.3 <i>Síntese dos procedimentos de intervenção</i>	174
8.2 Interações entre os adolescentes.....	176
8.2.1 <i>Provocação alheia</i>	177
8.2.2 <i>Divergência de opiniões</i>	182
8.2.3 <i>Solicitação alheia</i>	187
8.2.4 <i>Liderança alheia</i>	193
8.2.5 <i>Sucesso alheio</i>	197
8.2.6 <i>Síntese das interações</i>	203
8.3 Aspectos da evolução dos adolescentes	205
8.3.1 <i>Júlio</i>	206
8.3.2 <i>Vítor</i>	210
8.3.3 <i>Roberto</i>	214
8.3.4 <i>Carlos</i>	218
8.3.5 <i>Robson</i>	223
 9 DISCUSSÃO	 226
9.1 Sobre a composição do grupo de sujeitos	226
9.2 Sobre a adesão às oficinas.....	230
9.3 Sobre a discussão e a reflexão entre os adolescentes	233
9.4 Sobre as perturbações entre os adolescentes e as condutas α , β e γ	235
9.5 Sobre as atitudes favoráveis à cooperação	240
9.6 Sobre os procedimentos de intervenção	245
 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 250
 REFERÊNCIAS	 253
 APÊNDICES	 264
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	265
APÊNDICE B - QUADROS DOS JOGOS E ATIVIDADES.....	267
APÊNDICE C - PROGRAMA DA OFICINA DE JOGOS.....	269
APÊNDICE D - ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL	271
APÊNDICE E - EXEMPLO DOS GRÁFICOS UTILIZADOS NA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS SUJEITOS.....	274
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA REGISTRO DAS OFICINAS.....	275

1 APRESENTAÇÃO

O tema geral desta tese são as relações entre indivíduos em situação de grupo, como elas se estruturam, se mantêm e se modificam. No entanto, um assunto tão amplo como esse, para ser tratado em forma de pesquisa acadêmica, precisou sofrer algumas reduções e ajustes. Um destes recortes refere-se à caracterização do tipo de grupo estudado: investigou-se um processo de oficinas de jogos, baseado em uma perspectiva construtivista. Um segundo recorte, diretamente relacionado ao primeiro, corresponde à fundamentação metodológica, no caso, realizou-se uma pesquisa qualitativa construtivista. Quanto às referências teóricas, também aqui se recorreu à teoria de Piaget. Por fim, foi necessário definir a faixa etária dos participantes do grupo, optando-se pela adolescência. Cada uma dessas decisões resultou da combinação de diversos fatores, relacionados ao nosso percurso profissional desde a graduação até a realização do doutorado. Nas próximas páginas, apresentaremos, brevemente, os que consideramos mais significativos. Passaremos temporariamente para o discurso na primeira pessoa do singular, o que nos parece mais apropriado ao relato que se segue.

No último ano da graduação em Psicologia, fui professora em um projeto de educação complementar do governo paulista em parceria com entidades civis. Um dos seus principais objetivos era favorecer uma boa socialização ou convivência grupal, através do respeito mútuo e do uso de meios não violentos para resolução dos conflitos, como a argumentação e o diálogo. As crianças que participavam daquele trabalho possuíam uma condição social menos favorecida, muitas delas vivendo nos limites da pobreza, sendo que no meu caso, era responsável por um grupo de 18 crianças, com idades variando de 8 a 14 anos. Permaneciam na instituição por meio período, diariamente, no horário contrário ao turno escolar.

Durante um ano mergulhei intensamente naquela proposta, na qual desenvolvíamos, além de acompanhamento escolar, atividades de oficinas variadas (por exemplo, com sucata,

marcenaria e culinária), teatro, passeios, trabalhos corporais e, inclusive, uma viagem de oito dias para o interior de São Paulo. Uma variedade de situações que nos permitia conhecer as crianças e os adolescentes por diferentes ângulos. E, além disso, como se tratavam quase sempre de situações em que todo o grupo participava junto, o trabalho de articulação entre os interesses, os tempos e as características individuais e a dinâmica coletiva era uma constante. Uma das marcas que ficaram desta época foi a necessidade de articular o exercício da flexibilidade e da firmeza ao conduzir o grupo, favorecendo e valorizando ao máximo sua expressão e sua criatividade em um contexto de empenho e respeito.

Ao me formar, direcionei minhas buscas e escolhas seguintes para o contexto da clínica psicanalítica, o que se configurou como algo até hoje essencial para minha vida e não apenas como opção de atuação profissional. Os autores nesse campo teórico que passaram a me acompanhar são, especialmente, os da chamada escola inglesa: Melanie Klein, Wilfred Bion e Donald Winnicott.

Nos anos seguintes, certamente a experiência profissional mais marcante foi o trabalho como psicóloga concursada da Prefeitura Municipal de Diadema (SP). Entre 1991 e 2001, exerci diferentes possibilidades de atuação, em equipamentos de Saúde distintos, como Ambulatório de Saúde Mental e Unidades Básicas de Saúde. Além dos atendimentos terapêuticos individuais, foram várias as modalidades de trabalho em grupo de que participei. Grupos abertos, sem uma lista predefinida dos participantes, com objetivos de triagem, socialização, recreação e integração com a comunidade. Grupos terapêuticos, normalmente formando dupla com psiquiatra, fonoaudiólogo ou assistente social, com critérios homogêneos ou heterogêneos de agrupamento dos pacientes. Grupos de prevenção e promoção à saúde, de sensibilização ou, com gestantes e lactentes (muitas delas recém saídas da adolescência), pacientes hipertensos, idosos da terceira idade.

Muitas vezes, a principal justificativa institucional para o trabalho em grupos era de ordem econômica, ou seja, uma forma de atingir uma população maior através das intervenções que propúnhamos. Isso provocava resistências em muitos de nós, pois, desta forma, a discussão se afastava de temas centrais como a especificidade de cada proposta e a indicação pertinente a cada caso, especialmente em se tratando de crianças, adolescentes e adultos pacientes da área da Saúde Mental. Com o tempo, buscando maior embasamento para os trabalhos em grupo, além de cursos, da supervisão profissional e da análise pessoal, tomei contato com o primeiro livro escrito por Bion [1961] (1975)¹. Nele, o autor descreve suas experiências com diferentes grupos em Saúde Mental, num momento em que se distanciava da função de médico psiquiatra e se enveredava pelo campo da Psicanálise aplicada à situação grupal. Este trabalho, ousado e inovador, ocupa lugar de relevo dentro da sua produção, chegando a ser reconhecido como “o pai da psicoterapia de grupo” (ZIMMERMANN, 2000, p. 107).

Conquanto, nos trabalhos seguintes, Bion tenha se concentrado no estudo do psiquismo em uma perspectiva individual, não perdeu o interesse pelos processos grupais (BLÉANDONU, 1993). Além disso, ao longo de sua obra nunca deixou de reconhecer as íntimas relações entre as duas instâncias, mantendo-se fiel ao que afirmara na Introdução do seu livro inaugural, que as abordagens psicanalíticas do indivíduo e do grupo tratavam de “*diferentes facetas do mesmo fenômeno*” (BION, 1975, p. XII).

Destacarei duas contribuições deste livro que encontraram ressonância com minha prática para além dos limites de grupos terapêuticos, e que se mantiveram como pano de fundo ao longo da elaboração desta tese. A primeira destaca um desafio que todo profissional que se disponha a trabalhar com grupos irá enfrentar: “*assegurar ao indivíduo sua liberdade de ser indivíduo, ao mesmo tempo em que permanece como membro do grupo*” (BION, 1975,

¹ A data entre colchete, quando necessário, indica o ano de publicação original da obra que só será indicada na primeira citação da obra no texto. Nas seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pelo autor.

p.69).

A segunda contribuição refere-se à definição de grupo de trabalho, como um modo de funcionamento grupal que favorece o desenvolvimento dos indivíduos e do grupo. Nele, a relação dos membros com a tarefa (com os objetivos do grupo) é regida por mecanismos racionais e científicos, buscando condições para que a simbolização e a comunicação ocorram. Em síntese, como diz o autor, a ligação entre os membros no grupo de trabalho “*é mais adequadamente descrita pela palavra **cooperação**.*” (BION, 1975, p. 164, grifo nosso). Ao mesmo tempo, ele também descreve diferentes manifestações de resistências nesse processo, caracterizando os grupos de suposição básica (BION, 1975). Aqui não nos interessa aprofundarmo-nos nesta direção, mas sublinhar o lugar de destaque que ele atribui à cooperação ao definir o movimento saudável e produtivo de um grupo.

Ainda em Diadema, também eram freqüentes os contatos com escolas, professores e coordenadores, que mantiveram aceso um importante elo com o campo da Educação e meu interesse por questões relacionadas ao desenvolvimento humano, não necessariamente em situações de adoecimento psíquico.

Após dez anos, o desgaste do trabalho como psicóloga clínica em serviços públicos uniu-se ao desejo crescente de rever minhas opções profissionais, direcionando-me para a vida acadêmica. Aqui, como bem escreveu Clarice Lispector (1992) no trecho da Epígrafe, aceitei correr um risco considerável. Pois, além de iniciar uma jornada por um universo completamente novo, decidi aprofundar uma afinidade teórica despertada já na graduação: o reencontro com Piaget.

Ao optar pela pós-graduação acadêmica, retomei meus laços com a Universidade de São Paulo e, para meu enorme contentamento, reencontrei um antigo professor que já havia me marcado pela sua seriedade, competência, e, acima de tudo, pela maneira humana e respeitosa com que tratava tanto seus alunos como o conteúdo que nos ensinava: o Prof. Lino

de Macedo. Assistir como ouvinte a uma disciplina sobre “A pesquisa em uma perspectiva construtivista” (em 2002), durante essa reaproximação com a universidade, reacendeu minha admiração por ele e recuperou um interesse - e, como percebi depois, uma necessidade - de retomar meus estudos sobre Piaget. Junto a temas clássicos da Psicologia do Desenvolvimento, vislumbrei questões novas sobre o sentido da pesquisa, da docência e, por extensão, dos universos da clínica e da escola. Muitas idéias emergiram àquela época, e, entusiasmada por alguns trabalhos recém desenvolvidos com grupos de pais em escolas de educação infantil, um projeto tomou forma e influenciou a decisão pelo tema das reuniões de pais. Acolhida carinhosamente por meu antigo professor, começamos uma relação totalmente nova e que se tornou fundamental na minha formação, perpetuando-se no doutorado: entre orientador e orientanda.

O Mestrado, realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultou, além de outros trabalhos, na dissertação: “*Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reuniões de pais*” (GARCIA, 2005a). A pesquisa consistiu de um estudo de caso sobre as relações entre escolas e famílias no contexto da Educação Infantil, analisada pelo recorte das reuniões de pais. Por meio de observações de reuniões e entrevistas com profissionais das escolas e pais de alunos, foram identificados diversos fatores que interferiam na realização de tais reuniões. Do ponto de vista da análise dos modos de condução pelas professoras², verificou-se que muitas vezes o tema das reuniões, que deveria corresponder ao trabalho pedagógico com os alunos, deslocava-se para questões de comportamento relativas à educação familiar ou para assuntos administrativos e de cunho assistencialista, descaracterizando a função docente e o espaço pedagógico (GARCIA, 2005a, 2005b; GARCIA; MACEDO, 2006; 2008). No âmbito das entrevistas, um dos destaques foi a constatação da quase total ausência de abordagem do tema da relação com as famílias - e mais

² Todas as professoras participantes da pesquisa eram mulheres.

ainda, do planejamento e condução das reuniões de pais - tanto na formação inicial e continuada do professor, como no projeto pedagógico das escolas (GARCIA, 2005a, 2005b; GARCIA; MACEDO, 2005).

O fato de meu encontro com a pós-graduação ter acontecido após vários anos de exercício profissional em outros contextos (clínico e educacional), pressionava-me com uma variável tão bem conhecida daqueles que buscam ampliar ou modificar seu campo de atuação profissional: o tempo. Além disso, reconhecia claramente a necessidade o desejo de aprofundamento da minha formação acadêmica. Sempre incentivada por meu orientador, e com o apoio de familiares e amigos, decidi continuar a caminhada e candidatar-me no mesmo ano ao Doutorado. Na ocasião, entretanto, mais uma questão se colocou: o que pesquisar? Enfrentava o dilema entre prosseguir num mesmo caminho, dando continuidade ao tema da Dissertação, ou enveredar por novos desafios. Meu coração e minha motivação impulsionaram-me pouco a pouco na segunda direção.

O interesse por pesquisar processos grupais mantinha sua força (é nesse campo que as reuniões de pais se desenrolam e constituiu um dos eixos de análise da investigação do mestrado). Ao mesmo tempo, durante o Mestrado, havia me aproximado do trabalho desenvolvido no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (LaPp - IPUSP), fundado e coordenado pelo Prof. Lino de Macedo, desde 1987. Acompanhei várias pesquisas de colegas relacionadas à metodologia de oficina de jogos, o que alimentava meu entusiasmo. Comecei a me envolver com novas questões relativas ao universo da clínica, mas de uma clínica estruturada em bases diferentes daquelas de um atendimento psicológico psicanalítico em Saúde Mental: uma clínica psicopedagógica mediada pelo uso de jogos em grupo, em uma perspectiva construtivista.

Empreender uma pesquisa no âmbito das oficinas configurava-se uma oportunidade singular de reunir minha antiga experiência na condução de trabalhos em grupo e, ao mesmo

tempo, aprofundar minha renovada paixão pelo construtivismo piagetiano, proporcionando o estudo de uma nova modalidade de intervenção. Ao me dar conta disso, pude estabelecer os demais recortes do projeto de pesquisa, com o qual ingressei, em 2005, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP, podendo, felizmente, continuar com o mesmo orientador.

Naquela ocasião, havia um interesse do coordenador do Laboratório, e meu orientador, por realizar pesquisas com adolescentes - pois a maioria até então fora direcionada a estudantes dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. E também por investigar os processos afetivos e sociais no trabalho com oficinas de jogos, normalmente analisado através da dimensão cognitiva. Desta forma, segui em frente arriscando-me mais uma vez: respaldada por duas décadas de experiência do Laboratório e encorajada pelos quase vinte anos de atuação como psicóloga. Confiante de que estudar as relações sócio-afetivas em um grupo de adolescentes ao longo de um processo de oficina de jogos, segundo uma perspectiva piagetiana, seria um tema fértil para a pesquisa acadêmica e útil para outros profissionais em diferentes contextos (do clínico ao educacional, com formação em Psicologia ou em outras áreas afins). Alguns meses após o ingresso no Doutorado, a efetivação da bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) veio dar mais uma importante confirmação de que estávamos num rumo promissor.

Com essa apresentação, busquei situar brevemente o presente estudo na minha trajetória profissional. A primeira pessoa do singular será abandonada, marcando, com isso, a transição para o contexto da experiência pessoal e institucional do Doutorado que culmina com a escrita e a Defesa desta tese.

2 INTRODUÇÃO

Os desafios que a contemporaneidade nos coloca não são poucos. A velocidade quase instantânea de transmissão e acesso a infinitas informações e o contato com uma incalculável diversidade de culturas, hábitos e modos de pensar e viver são dois exemplos do quanto o mundo tem-se tornado paradoxalmente tão mais próximo e distante, igual e diferente, familiar e estranho a um só tempo. Certamente, não há como negar os incontáveis ganhos que a evolução das tecnologias de comunicação e informação trouxe às nossas vidas. Telefonia celular, computadores, *Internet*, sistemas e programas de comunicação *on line*, *Orkut*, *Skipe*, *Twitters* e tantos outros termos invadem nosso cotidiano diariamente. Somos surpreendidos pela profusão de imagens e conhecimento a que temos acesso quase instantâneo. Tais invenções transpõem obstáculos (de tempo, distância, transporte, armazenagem) oferecendo soluções impensáveis para problemas antigos e para outros que nem sempre existiram... Ao mesmo tempo, criam-se necessidades de consumo e alargam-se desigualdades sociais. Acompanhamos, assim, ao vivo, as maravilhas e as incoerências de que nós, seres humanos, somos capazes.

Se para nós, adultos, o impacto dessa realidade não é pequeno, para crianças, adolescentes e jovens não apenas o impacto mas a influência em suas vidas é - e provavelmente será - ainda maior. Maior e imprevisível. Uma coisa, no entanto, nos parece certa: não há como negar ou retroceder esse processo. Todos fazemos parte e contribuímos de alguma forma, mais ou menos ativa, mais ou menos consciente, mais ou menos comprometida para que ele aconteça.

Para aqueles que trabalham em contextos educacionais, o desafio se faz em dobro: na perspectiva pessoal de cada um, e na dimensão coletiva do compromisso com a formação de outros indivíduos. O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? São perguntas antigas,

mas que buscam respostas novas, ou, no mínimo, atualizadas aos nossos tempos. Respostas que envolvem a decisão sobre que conteúdos, que recursos e que princípios sustentarão nossa prática.

Desta forma, em cada sociedade, cada cultura, cada escola, multiplicam-se iniciativas para enfrentar essas questões. Uma delas, empreendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enfoca tais questões sob ângulos que interessam ao nosso trabalho. Em 1998, esta organização editou o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado: “*Educação: um tesouro para descobrir*”. Também conhecido como Relatório Delors (nome de seu coordenador), estabeleceu os quatro pilares indispensáveis para a educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, a viver juntos e a conhecer. No intuito de aprofundar essas diretrizes, foi solicitado ao sociólogo francês Edgar Morin que apontasse as principais idéias delas decorrentes, o que resultou no livro “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*” (MORIN, 2002). A tese que dá sustentação aos diversos princípios apontados por ele, é sintetizada na seguinte afirmação

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2002, p. 55)

Vê-se, portanto, que a articulação das esferas pessoal e coletiva, privada e pública forma a base desta visão complexa sobre a condição humana. E o desenvolvimento destas três condições - autonomia, participação e pertencimento - não se dá de modo tranquilo, uma vez que impõe o encontro com o outro e, portanto, com o diferente. Esse mesmo autor acrescenta que “*a experiência do totalitarismo enfatizou o caráter-chave da democracia: seu elo vital com a diversidade*” (MORIN, 2002, p.108).

Refletir sobre a valorização da diversidade nas relações humanas envolve outro tema inquietante, da relação entre homogeneidade e heterogeneidade. Se utilizarmos como exemplo o universo da Educação ela é não apenas relativa, como ilusória e perigosa (MEIRIEU, 2005). A homogeneidade remete ao mito identitário e à crença de que para aprender bem é preciso ser parecidos, para aprender bem é preciso ser iguais, o que contraria o objetivo de universalidade que envolve a instituição Escola. Além disso, ela impede que o aluno expanda seus horizontes, tanto cognitivos como afetivos e sociais, empobrecendo sua experiência escolar e o fortalecimento da sua autonomia: se não há diferença, não há escolha.

Retomando o panorama esboçado no início, uma questão pode e deve ser levantada: como auxiliar ou preparar crianças e adolescentes para a convivência com o outro e para lidarem com a diversidade, num mundo em que, cada vez mais, é possível trabalhar, namorar, comprar, comer, pesquisar, viajar, sem sairmos do refúgio de nossas casas³, reduzindo nosso contato real com os outros?

Não há fórmulas que garantam essa conquista, mas dentre os espaços regulares de vivência comum, as escolas constituem, sem dúvida, espaços privilegiados para que se potencializem experiências grupais, visando não apenas um ganho intelectual, mas social. Ainda que, ao enfrentar essa tarefa, nos deparemos com outro impasse, sintetizado por Bonals, (2003, p. 17): *“a primeira dificuldade para trabalhar em pequenos grupos pode ser aquela que não nos ensinaram e que não ensinamos aos nossos alunos: trabalhar em equipe”*. Complementando esse tema, Silva (2000) sublinha a importância de os educadores adquirirem conhecimentos sobre o funcionamento emocional dos grupos, não com uma finalidade terapêutica, mas como ferramenta de reflexão e, eventualmente, de manejo de situações específicas. Pois, como lembra Meirieu (2005) *“a Escola não pode coagir ninguém a abandonar suas convicções, suas afinidades, suas simpatias, suas antipatias: não pode*

³ O filme “Denise está chamando”, de Hal Salwen. EUA, 1995, trata de forma brilhante do tema da virtualidade das relações e da impossibilidade de se viver o contato real na sociedade dos nossos dias.

obrigar uma pessoa a gostar de seu vizinho. Mas deve prepará-la para trabalhar com ele”.

(MEIRIEU, 2005, p. 51)

Macedo (2005) defende que a questão da relação entre as pessoas seja alçada ao mesmo patamar de importância que outros conteúdos escolares, que seja vinculada a uma discussão maior acerca das competências do professor nos dias de hoje, e numa escola que se quer inclusiva. Destaca três modos ou eixos interdependentes pelos quais podemos analisar a questão da competência docente: do sujeito em relação a si mesmo, em relação a um objeto e em termos relacionais. No caso desta última, a que mais interessa ao nosso trabalho, o autor assinala o elemento surpresa como uma de suas principais características, o que invalida uma formação calcada exclusivamente em aportes teóricos, que não contemple momentos de reflexão sobre práticas e o desenvolvimento de projetos concretos.

Certos aspectos [da prática pedagógica] só acontecem em contexto interativo: são produções coletivas, que não estão nem nesse nem naquele termo em particular, mas que correspondem à coordenação de perspectivas ou algo resultante da multiplicidade constitutiva dos objetos produzidos em um contexto de construção. (MACEDO, 2005, p. 70)

Desta forma, assim como no campo dos conteúdos de ensino, também no contexto das interações sociais faz-se necessário reconhecer que aprender é um verbo que deve ser conjugado conjuntamente por todos os participantes do processo educativo, professores, alunos e outros funcionários. Uma postura de abertura e humildade que, certamente, precisa ser cultivada por qualquer um que esteja comprometido com contextos coletivos: educadores, psicólogos, pacientes, pesquisadores, pais, filhos...

Explorar as vantagens pedagógicas do trabalho em grupo não é uma idéia nova. Jean Piaget, nos anos 1930, dedicou dois textos especialmente a esse tema, enquanto diretor do "Bureau Internacional de Educação" (PIAGET, [1934] 1998a, [1935], 1998b).

Naquela ocasião, tendo por base a incipiente teoria de desenvolvimento que o tornaria célebre, já chamava a atenção para os benefícios tanto cognitivos como sociais do uso desta

técnica, como ele se referia. Desde que fundadas em princípios de autonomia e cooperação, as trocas intelectuais, afetivas e sociais entre os próprios alunos poderiam, inclusive, superar o alcance de um ensino concentrado no saber do professor. Ou seja, não se trata de negar pura e simplesmente a importância do professor, mas de condenar essa condição de exclusividade. Até porque, a cooperação se desenvolve por uma combinação de relações simétricas (no grupo de iguais) e assimétricas (na relação com o diferente, no caso, o professor). Este último possui, inspirado na teoria piagetiana, um lugar ativo e insubstituível, ao provocar desequilíbrios e estimular a reflexão dos alunos, cujas intervenções podem não somente favorecer como acelerar as suas conquistas, se relacionadas à valorização do trabalho em grupos (PIAGET, 1998b).

Retomando os recortes que nortearam nossa pesquisa, é o momento de esclarecer que o grupo constituiu uma condição de contexto em nossa investigação. Ou seja, não nos detivemos na análise da dinâmica grupal, mas nas relações interindividuais entre os participantes das oficinas de jogos empreenderam, por isso a primeira parte do título deste trabalho, justamente, “adolescentes em grupo”. Isto é, adolescentes em interação em um contexto grupal. Mesmo assim, resta-nos precisar o que entendemos por grupo.

Recorremos a uma definição que já norteava nossa prática e que nos parece compatível com as idéias de Piaget, orientadoras deste trabalho. Segundo uma visão sistêmica, considera-se um grupo *“todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados.”* (OSÓRIO, 2003, p.57). Diferencia-se, portanto, de um mero agrupamento ou reunião de pessoas num mesmo lugar e ao mesmo tempo. É essencial que haja um reconhecimento do compromisso comum perante um objetivo. Um grupo, portanto, não existe simplesmente, mas é construído por seus membros. Quatro características de um grupo segundo essa concepção são: a interatividade entre os membros, a capacidade de retroalimentação do grupo, a

promoção de estados de ordem e organização crescente e a comunicação interna, que inclui a capacidade de escutar o outro.

Esclarecidos o *status* do grupo, retomemos mais um dos elementos que compuseram o presente estudo e anunciado na Apresentação: a adolescência. Por se tratar de um momento do desenvolvimento em que o exercício da cooperação já se acha possível (PIAGET, [1964], 2003), colocamo-nos algumas questões: que tipo de relação os adolescentes constituem com seus pares num contexto de oficinas de jogos? Como lidam com as regras, a competição, a cooperação? Como enfrentam as situações de desequilíbrios entre eles? Que tipo de relação os adolescentes estabelecem com os profissionais que coordenam o trabalho (figuras de autoridade e representantes do mundo adulto)? Como intervir de modo a favorecer o progresso do grupo no sentido de uma maior e melhor cooperação nas suas interações? Assim, entendemos que esse recorte se mostrava promissor e pertinente ao estudo do desenvolvimento das relações de cooperação, nosso objeto de interesse.

O quarto elemento de sustentação à pesquisa - além da cooperação, do grupo e da adolescência - foi o jogo. Junto com a noção de grupo, ele compôs o contexto empírico que se realizou em uma oficina de jogos. E qual a importância desse tema para a teoria de Piaget? Recorrendo ao livro “*A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*” (PIAGET, [1945], 1990), o autor justifica o estudo do jogo em complemento ao da imitação como essencial para compreendermos a continuidade funcional na passagem da assimilação e acomodação no estágio sensório-motor ao nascimento das operações. Ambos constituem expressões da função simbólica e da capacidade de representação, tão caras ao desenvolvimento da razão individual assim como da cooperação e da reciprocidade nas relações sociais. Este autor analisa, ao longo do desenvolvimento infantil, a transição entre os jogos de exercício, simbólicos, de regras e de construção, inicialmente marcados pelo prazer relativo ao exercício funcional e aos poderes decorrentes da atividade própria. Aos poucos,

tais poderes serão reforçados pela submissão fictícia de todo o universo físico e social ao simbolismo lúdico até o aparecimento dos jogos de regras. Estes unem as combinações sensório-motoras ou intelectuais “*com a competição entre os indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações quer por acordos momentâneos.*” (PIAGET, 1990, p.184). Vemos, então, que nesse campo teórico a competição e cooperação são indissociáveis em uma situação lúdica e igualmente necessárias ao desenvolvimento cognitivo e social. Incluindo a situação de jogo como uma das formas de interação entre indivíduos, que deve ser objeto de estudo da Psicologia.

Não é a vida social em bloco que a Psicologia deve invocar, mas uma série de combinações possíveis, entre indivíduos de níveis distintos, quanto ao tipo de desenvolvimento mental e em função de **diferentes tipos de interação** (pressão, cooperação, imitação, discussão, etc.) (PIAGET, 1990, p. 13, grifo nosso).

Macedo, Petty e Passos (1997) fundamentam o uso psicopedagógico do jogo em duas razões. Por proporcionar à criança – aqui representando qualquer jogador – uma experiência fundamental “*de entrar na intimidade do conhecimento, de construir respostas por meio de um trabalho que integre o lúdico, o simbólico e o operatório*” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p.142). Ao mesmo tempo, porque o jogo também encerra uma dimensão ética, sugerindo que

Conhecer é um jogo de investigação - por isso de produção de conhecimento - em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento no qual, as situações de aprendizagem são tratadas de forma digna, filosófica e espiritual. Enfim, superior. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 142)

E se os benefícios ao jogador são tantos, podemos considerar que o jogo constitui um recurso igualmente útil e profícuo na perspectiva da observação e da intervenção profissional. Recorremos a outra afirmação de Macedo, Petty e Passos (2005), para exemplificar algumas das inúmeras possibilidades proporcionadas pela situação de jogo.

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

Vemos, portanto, que a dimensão individual, relativa à reflexão sobre si mesmo, e a coletiva, da discussão das relações estabelecidas, combinam-se e complementam-se de maneira interdependente num contexto de jogo, o que proporcionou uma das bases de nossa investigação, e que será aprofundada ao tratarmos da metodologia da proposta de oficina de jogos que utilizamos.

Antes de finalizarmos as considerações introdutórias sobre a presente tese, é preciso fazer um esclarecimento. Até aqui, referimo-nos a dois universos: da Educação e da Saúde. Não é nosso objetivo dirigir nossa fala aos professores, no sentido de opinar diretamente sobre seu fazer pedagógico em sala de aula, para o que não temos, sem dúvida, a competência necessária. Nem tampouco especificamente para psicoterapeutas ou psicanalistas de grupo, o que também não configura nosso interesse. Nossa intenção é suscitar uma interlocução com quaisquer profissionais que realizem trabalhos com grupo, especialmente mediados por situações de jogo e com adolescentes, ou interessados sobre o tema da cooperação. Tendo em vista que, como destacamos anteriormente, o desafio de conviver de modo cooperativo em contextos coletivos e aprender a trabalhar em equipe de maneira autônoma está posto para qualquer um de nós.

Assim, apresentamos as influências e os questionamentos que alimentaram este texto e esclarecemos os quatro pilares que o sustentam - cooperação e adolescência numa posição central, grupo e jogo formando seu contexto. A seguir, anunciamos como ele foi estruturado.

Esta tese está dividida em nove capítulos. O Capítulo 1 corresponde à Apresentação, na qual destacamos as principais experiências profissionais que influenciaram este trabalho, e

no Capítulo 2, relativo à Introdução, apresentamos o tema desta tese e os recortes pelos quais eles foram abordados em nossa investigação.

No Capítulo 3, encontra-se a Fundamentação Teórica. Nele, explicitamos nossas referências na Epistemologia Genética de Jean Piaget, com destaque para suas concepções a respeito da inteligência e da equilibração majorante. Apresentamos uma síntese dos estádios do desenvolvimento cognitivo e afetivo, com ênfase nas características da adolescência. Finalizamos o capítulo destacando a importância das interações sociais e do desenvolvimento da cooperação para este autor.

No Capítulo 4, de Fundamentação Metodológica, justificamos a inserção da nossa pesquisa na modalidade qualitativa e construtivista e expomos as bases do trabalho com Oficina de Jogos do Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP, que sustentou a pesquisa de campo.

O Capítulo 5, relativo à Revisão Bibliográfica, é dedicado ao exame de trabalhos acadêmicos de colegas – teses, dissertações e artigos - que se dedicaram a temas semelhantes aos nossos (quanto ao objeto estudado, às referências teóricas, ou aos procedimentos metodológicos).

Nos Capítulo 6 e 7, respectivamente A Pesquisa e Método, sintetizamos os pressupostos e o objetivo da pesquisa e os elementos que delimitaram o contexto empírico: o local, os sujeitos, os aspectos éticos, os materiais, as oficinas de jogos da pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

O Capítulo 8 apresenta os Resultados agrupados em três sessões, concernentes às intervenções da pesquisadora (divididas segundo os objetivos de efetivação de princípios metodológicos e promoção de atitudes favoráveis à cooperação), às interações entre os adolescentes e aos aspectos da evolução dos sujeitos.

No Capítulo 9 desenvolvemos a Discussão estruturada em seis temáticas

complementares, relacionadas a aspectos teóricos e metodológicos, e o último Capítulo é dedicado às nossas Considerações Finais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando nos propomos a estudar qualquer tema e, em especial, se o fazemos no contexto de um estudo acadêmico, torna-se imperioso definirmos e explicitarmos quais são nossas referências teóricas, aqueles autores cujos modos de compreender o mesmo assunto sejam convergentes, complementares e dêem maior fundamento ao nosso próprio modo de pensar. É isso o que faremos nos próximos capítulos, da maneira descrita a seguir.

Nossa investigação fundamentou-se essencialmente nas idéias de Piaget. Elegemos as contribuições que nos pareceram mais afins aos nossos interesses, iniciando nossa exposição com sua concepção a respeito da inteligência e da equilibração majorante, sendo que esta última contribuiu com alguns dos nossos elementos de análise. Faremos uma breve síntese dos estádios do desenvolvimento cognitivo e afetivo, visando o exame das aquisições e características da adolescência, que caracteriza os sujeitos. . Na sequência, serão comentadas suas contribuições para o tema das interações sociais e das relações interindividuais e acerca do desenvolvimento da cooperação, que compõem nosso objeto de estudo e sustentaram a análise do material empírico. Nosso percurso não será realizado em linha reta, mas comportará atalhos, avanços e retomadas, uma vez que a organização dos capítulos atendeu à nossa necessidade de construir um caminho próprio por entre uma obra tão vasta, quanto rica e complexa como a de Piaget.

3.1 Concepção de inteligência

O pensamento de Piaget apóia-se em uma perspectiva interacionista, genética, dialética e sistêmica a respeito do desenvolvimento da inteligência. Apreender o significado

destas quatro características, que se articulam entre si, depende diretamente do modo como concebe a inteligência. Esta corresponde à capacidade dos indivíduos de conhecerem e organizarem os conhecimentos sobre a realidade (física, afetiva e social), de modo a garantir uma adaptação progressivamente melhor⁴ e mais integrada ao meio. A base desta adaptação são as trocas e interações entre sujeito e objeto, que ocorrem pela ação contínua de dois mecanismos simultâneos: de assimilação dos objetos - ao serem incorporados pelo sujeito - e de acomodação dos esquemas do sujeito - pelo contato com cada novo objeto. Simultâneos porque, desde o início, *“assimilar significa compreender ou deduzir, e a assimilação confunde-se com a relação. Por esse mesmo fato, o sujeito assimilador entra em reciprocidade com as coisas assimiladas”* (PIAGET, [1963], 1975, p. 7).

A inteligência trabalha em favor do progresso, da busca pelo melhor possível a cada situação, de seu aperfeiçoamento por meio de diferentes formas de regulação: confirmar, compensar, corrigir, substituir, antecipar e pré-corrigir as ações antes da sua realização. Esse olhar evolutivo corresponde à perspectiva genética. Por uma razão imanente ao próprio sistema cognitivo, algo que é todo em um nível de desenvolvimento torna-se parte num nível seguinte⁵: num encadeamento entre processos que, sem se extinguirem completamente extintos, formam a base para reestruturações progressivas. O que corresponde a dizer que estrutura e gênese, nesta teoria, são indissociáveis. A esse respeito, Piaget e Inhelder propõem a seguinte imagem:

Com efeito, não se trata absolutamente de um simples pavimento que se superpõe a um edifício que não o comporta de maneira indispensável, senão de um conjunto de sínteses ou estruturas que, embora novas, prolongam direta e necessariamente as precedentes, porque preenchem algumas de suas lacunas. (PIAGET; INHELDER, [1966] 1982, p.112).

⁴ De acordo com Macedo (2007): “o termo adaptação é delicado, pois sugere um equilíbrio homeostático, relacionado a uma referência física, e está mais ligado ao aspecto da conservação das trocas, enquanto que o termo equilíbrio, está mais ligado ao aspecto das transformações”. Mais à frente desenvolveremos a noção de “equilíbrio majorante” que dá sentido ao termo melhor.

⁵ Esses níveis correspondem aos estádios do desenvolvimento cognitivo, explicitados em item específico adiante.

Numa perspectiva sistêmica, portanto, o trabalho da inteligência visa manter, conservar, a organização do todo, porém possibilitando suas transformações e seu crescimento (PIAGET, [1975], 1976; MACEDO, 2002a). Ou seja, mesmo que as estruturas do conhecimento adquiram um grau imprescindível de estabilidade, há um momento em que a necessidade de sua ampliação e superação emerge - tanto por uma pressão interna do próprio sistema cognitivo como pelas interações com o meio -, desencadeando movimentos geradores de novas estruturas e reorganizações. Para Piaget (1987), a visão sistêmica possibilita explorar dois aspectos essenciais do modo como ele compreende o funcionamento da inteligência: a produção de novidades e a abertura para todos os possíveis. Essas idéias influenciaram as reformulações da teoria sobre a equilibração, tema a ser tratado no próximo capítulo.

A imagem de uma espiral ilustra a característica dialética da relação entre sujeito e objeto. Ela corresponde à qualidade interdependente desta relação, à produção de novidades por meio de inferências (superação dialética) e aos processos de equilibração majorante. Interdependência que se define por três aspectos: a indissociabilidade (sujeito e objeto inseparáveis no processo do conhecimento), irreducibilidade (ambos não se confundem, não se substituem, sendo distintos entre si) e complementaridade (necessitam-se mutuamente, só se constituem em função do outro). Ao discorrer sobre o processo de tomada de consciência do sujeito, Piaget fornece uma síntese, dentre outras tantas, dessa interdependência, ao assinalar a relação circular entre o sujeito e os objetos, de maneira que o primeiro só aprende a se conhecer mediante a ação sobre estes e os segundos só se tornam cognoscíveis em função do progresso das ações exercidas sobre eles, numa solidariedade epistêmica entre movimentos de interiorização e exteriorização (PIAGET, [1974], 1978a).

O caráter dialético de toda relação entre o sujeito e os objetos que ele busca conhecer: por um lado, suas manifestações materiais ou mentais o aproximam naturalmente desses objetos por abordagens sucessivas e progressivas, mas, por outro lado, cada vez que ele se aproxima há um recuo parcial do objeto pelo fato de cada novo ato de conhecimento levantar novos problemas. (PIAGET, [1980], 1996, p. 198).

Piaget destaca a incompletude das relações de conhecimento, atribuindo exatamente a ela a força motriz do desenvolvimento humano. Este, além disso, é alimentado por quatro fatores gerais, interligados e comuns aos dois aspectos, cognitivo e afetivo: maturação, experiência, interações sociais e equilibração. A maturação, ou o crescimento orgânico, tem como função principal abrir possibilidades para o desenvolvimento das condutas. Constitui condição necessária, mas insuficiente, “*pois continua a ser igualmente indispensável que as possibilidades assim abertas se realizem e, para isso, que a maturação seja acrescentada de um exercício funcional e de um **mínimo** de experiência.*” (PIAGET; INHELDER, 1982, p.132, grifo dos autores). Este segundo fator - relativo ao exercício e à experiência adquirida - consiste na ação efetuada sobre os objetos. Tal ação, que como vimos é sempre interação, engloba dois tipos irreduzíveis, embora complementares, de experiência: física, da qual são abstraídas as propriedades dos objetos, e lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado das coordenações das ações. O terceiro corresponde às interações e transmissões sociais. Elas, assim como as experiências, assumirão um papel cada vez maior durante o desenvolvimento, lembrando que, na socialização, entram em jogo as condições orgânicas e as experiências do sujeito, uma vez que “*a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados*” (PIAGET; INHELDER, 1982, p. 134). Pela sua evidente importância para o tema da nossa pesquisa, as interações sociais serão examinadas em um capítulo específico mais à frente. Por fim, temos a equilibração. Este quarto fator ganhou importância e detalhamento ao longo dos trabalhos de Piaget, que lhe dedicou, inclusive, um de seus últimos livros, cujo subtítulo não deixa dúvida quanto ao lugar que passou a ocupar em sua teoria: “*A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*” (PIAGET, 1976).

3.2 Equilibração majorante

Com a evolução das idéias sistêmicas de Piaget - influenciado pelas mudanças de paradigma da ciência do seu tempo, como Física Quântica, Teoria dos Fractais, etc. (GARCÍA, 2002) - e dos resultados de pesquisas empíricas ilustrando as formas dialéticas dos processos construtivos (PIAGET, [1980], 1996), o conceito de equilíbrio sofreu modificações. No início era concebido apenas como um estado de equilíbrio, relativo aos momentos estacionários ou internos a um nível de desenvolvimento. Aos poucos, passou a ser visto, também, como um processo relativo às reequilibrações necessárias após a desestabilização das estruturas em cada estágio ou nível de organização. Este aparente paradoxo entre a idéia estática de um estado de equilíbrio e a noção móvel de um processo de equilíbrio demonstra, na verdade, a base dialética da visão deste autor, na qual conservações e transformações são geneticamente indissociáveis. Busca de um equilíbrio interno do sujeito, o que corresponderia à estabilidade de suas estruturas cognitivas, e, ao mesmo tempo, necessidade de ampliação do mecanismo de equilíbrio, uma vez que o sujeito sofre inevitavelmente perturbações e desequilíbrios e efetuando constantes compensações e regulações (PIAGET, 1976). Como argumenta García (2002): *“a separação conceitual se impunha, porque os processos dinâmicos que levam à construção de novas estruturas diferem dos que mantêm uma estrutura em um estado estacionário”* (GARCIA, 2002, p. 96).

O conceito de equilíbrio representa a síntese de aspectos principais que Piaget procura sublinhar no conhecimento: de um lado, o enraizamento biológico, já que se trata de um processo próprio ao ser vivo já em ação no plano do organismo; de outro lado, o aspecto de coerência lógica graças à superação das contradições. Além disso, **esse conceito concilia o ponto de vista funcional** das interações entre o **sujeito e o objeto ou entre esquemas e o ponto de vista estruturalista**, já que esse mecanismo conduz às formas de equilíbrio que são as estruturas mentais. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 157, grifo nosso)

Ao tratar das relações indissociáveis entre as operações lógicas e a vida social, Piaget (1973) destaca o papel da equilibração majorante tanto no âmbito da atividade intelectual, como no das interações coletivas. Equilibração, no sentido das interações, das coordenações e da busca por uma síntese que nunca se completa, abrindo-se para novas construções. Majorância no sentido da busca incessante por uma extensão e uma estabilidade sempre maiores, destacando, em outras palavras, a importância do aperfeiçoamento diante dos inevitáveis desequilíbrios com que nos deparamos.

Mas, por que ocorrem os desequilíbrios? Piaget aponta duas razões. A primeira delas confronta-nos com os limites insuperáveis de nossa condição humana. Por mais que aumentemos nossos recursos e possibilidades *“nenhuma forma de pensamento, em qualquer nível que se a considere, é capaz de reunir, simultaneamente, num todo coerente a totalidade do real nem a do universo do discurso”* (PIAGET, 1976, p.19).

A segunda razão baseia-se na assimetria entre as afirmações e as negações ao longo do desenvolvimento. Nos períodos iniciais do desenvolvimento, as primeiras são praticamente absolutas, pois perceptivamente só é possível o registro de observáveis positivas. A percepção da ausência de um objeto só se produz secundariamente, em função de expectativas ou previsões que ultrapassam a percepção ou a ação inicial. Ou seja, tornar-se capaz de perceber, pensar e agir no plano do que não é ou não está (do fracasso, como diz o autor, ou da frustração, dito em outros termos) dependerá de esforço e trabalho mental e dos modos como cada sujeito reagirá às perturbações: outro elemento chave para compreendermos o processo da equilibração.

Neste universo teórico, diferente do uso corrente em nossa língua, as perturbações possuem um sentido positivo. É justamente por conta do desequilíbrio provocado por elas que as perturbações impulsionam a evolução do sistema (isto é, do sujeito) para um nível de melhor organização. Entretanto, nem sempre elas são percebidas ou notadas: o que constitui

perturbação para uns, não afeta a outros; assim como algo que não causa desequilíbrio num momento, poderá ocasionar num outro. Em outras palavras, uma modificação externa ou interna pode não se tornar um observável para o sujeito - algo que possui sentido (que é passível de ser visto, ouvido, experimentado, etc.).

Um mesmo dispositivo só é gerador de conflito em certos níveis para a estrutura considerada, quer dizer, ele não é perturbador por si mesmo e por assim dizer no absoluto, mas, ao contrário, é concebido como uma perturbação ou não o é, segundo elementos já ou ainda não adquiridos da estrutura em formação. (PIAGET, 1976, p. 42)

À medida que o sujeito se encontra diante de desequilíbrios e os percebe como tal, ou seja, adquirem status de perturbação, instala-se, também, a necessidade de que ele promova regulações, as quais se dividem em duas classes: *feedbacks* negativos e positivos. No primeiro caso, elas resultam de perturbações que se opõem às assimilações, ou seja, dizem respeito à resistência dos objetos, ocasionando os fracassos ou erros e levando a correções e compensações por parte do sujeito. Já os *feedbacks* positivos indicam um quadro distinto, quando as perturbações são provocadas por um dos três tipos de “lacunas”: “*ausência de um objeto, ou das condições de uma situação que seriam necessárias para concluir a ação, ou ainda da carência de um conhecimento que seria indispensável para resolver um problema*” (PIAGET, 1976, p. 25). Estão em jogo, portanto, as condições do objeto, condições do sujeito e do contexto. Além disso, o fator principal que acompanha uma perturbação é o valor que o sujeito atribui à meta perseguida e que lhe faz julgar indispensável a satisfação da necessidade à qual corresponde.

Descrever o processo de equilibração majorante é fundamental para o nosso trabalho. Embora tenha sido elaborado no contexto do desenvolvimento cognitivo, consideramos que seus componentes conceituais e seu modo de funcionamento podem ser estendidos ao campo das relações afetivas e sociais. No contexto da nossa pesquisa, proporcionam elementos importantes para a análise do processo vivido pelo grupo de adolescentes nas oficinas de

jogos, do seu aperfeiçoamento e das regulações empreendidas nas relações interpessoais. Por exemplo, identificando os modos como percebem, reagem, valorizam (ou não) os desequilíbrios que a convivência em grupo necessariamente faz acontecer.

Entretanto, nem toda modificação provoca perturbações no sujeito, assim como nem toda perturbação leva a uma regulação. Quando esta ocorre, podem ser desencadeadas compensações, ressaltando Piaget o caráter indissociável entre elas e as construções. Isto porque as primeiras orientam-se não no sentido de um retorno ao estado anterior, mas buscando o aperfeiçoamento e a abertura antecipadora sobre novos possíveis (PIAGET, 1978a).

Para concluir esta exposição, resta-nos abordar as maneiras como o sujeito realiza regulações e compensações as condutas de tipo α (alfa), β (beta) e γ (gama), que constituíram um dos eixos de análise em nossa pesquisa. Elas correspondem a diferentes níveis de organização dos sistemas cognitivos, ou, em outras palavras, de evolução dos sujeitos. Optamos por reproduzir um trecho um pouco mais extenso do livro sobre a equilibração das estruturas cognitivas, pela clareza e consistência com que Piaget as sintetiza.

A este respeito, constata-se que, **nas reações de tipo α** ; o sujeito suporta de fora, sem as construir, as negações de certo modo materiais que constituem as perturbações e que ele **responde por negações em ação sem enriquecimento do sistema cognitivo**. Ao contrário, com as **condutas do tipo β** , a perturbação exterior cessa de ser inteiramente negativa, porque **se incorpora, a título de variação ou de diferença**; ao enriquecimento positivo corresponde, então, a construção de negações parciais, um novo subesquema ou subsistema sem as propriedades especiais dos precedentes, porém participando das propriedades comuns. [...]. É com as **compensações do tipo γ** que esta correspondência das afirmações e das negações se torna, enfim, sistemática e isto, no tempo adequado e em termos de ensaios mais ou menos prolongados, como ocorre nas reações β , mas **segundo as composições virtuais que comportam as perturbações operatórias**, na medida em que cada uma das operações do sistema pode ser invertida sob uma ou outra forma (inversões, reciprocidades ou ambas). (PIAGET, 1976, p. 69, grifo nosso)

Fica evidente, mais uma vez, no modo como descreve os tipos de condutas, o ponto de vista sistêmico e dinâmico pelo qual Piaget compreende as relações entre sujeito e objeto. E

que os três implicam equilibração majorante e construtiva (PIAGET, 1978b). Em uma conduta de tipo α , o sujeito, através da própria ação, nega a perturbação, que não é percebida enquanto tal. Reage de maneira imediata por meio de um sistema mais precário e restrito, que se fecha e se enrijece diante do que é externo e estranho a si mesmo, através de uma espécie de ignorância voluntária semelhante a um recalçamento, visando a um equilíbrio entre assimilação e acomodação. (PIAGET, 1978b).

Nas condutas de tipo β , diferentemente, o sujeito mostra que é capaz de entrar em contato com aquilo que o perturba, reconhecendo-o como um problema para si. Por exemplo, perceber um objeto que lhe escapa das mãos; a dúvida quanto ao significado de uma palavra; o susto frente um ato agressivo de outrem. São acionados mecanismos de regulação, incorporando o elemento perturbador ao seu sistema cognitivo (e sócio-afetivo), ainda que efetuando o mínimo possível de alterações e ajustes. Nos casos acima, por exemplo: modificando a posição dos dedos ao segurar o objeto; deduzindo o significado por meio de outra palavra conhecida; defendendo-se de alguma forma da pessoa em questão. Ocorre, portanto, um enriquecimento do sistema, que estabelece relações com situações análogas já experimentadas: *“a possibilidade de processos retroativos permite remanejamentos parciais ou reorganizações mais completas, até a neutralização das perturbações por uma integração que as incorpora ao sistema”* (PIAGET, 1976, p. 68). Neste caso, a equilibração se daria entre os subsistemas (PIAGET, 1978b).

Nas condutas γ , além de o sujeito compensar por assimilação e acomodação a perturbação em questão (o fato específico), ele a integra operatoriamente ao seu sistema cognitivo. Por inversões e antecipações e pela qualidade reversível e recíproca da capacidade operatória, o sistema a um só tempo, estabiliza-se e abre-se a todos os possíveis (PIAGET, 1976), tornando possível uma tomada de consciência sobre si e sobre o objeto. Ocorre, assim, uma construção gradual de negações de diversas ordens, num processo tanto de superação

quanto de estabilização. Ainda nos mesmos exemplos, o sujeito, antes de pegar quaisquer objetos, observa-os melhor, verifica e modula seus próprios movimentos; procura ampliar seu vocabulário, conhecendo palavras novas, lendo mais livros e pesquisando em dicionários ou enciclopédias; mantém-se mais atento e desenvolve formas de evitar (ainda que não totalmente) a exposição a relações agressivas. Esta terceira forma de equilibração, que se acrescenta às duas anteriores, envolve a coordenação entre diferenciações e integrações, levantando novos problemas ao sujeito, como uma excessiva diferenciação, o que ameaçaria a integração, ou interpretações muito restritas, que limitariam as diferenciações (PIAGET, 1978b).

Para Piaget, a ultrapassagem dos sucessivos estados de equilíbrio tem uma razão positiva, posto que todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolve os precedentes (PIAGET, 1976).

De modo geral, pode-se dizer, então, que o característico das equilibrações cognitivas consiste em que os contrários, não somente se atraem como duas cargas elétricas de sentidos diferentes, mas se engendram mutuamente o que supõe um ciclo fechado suscetível de **se alargar e de se enriquecer** conservando sua forma de ciclo, mas o que também explica o caráter indissociável das construções e compensações, pois, **para que ao mesmo tempo o todo conserve as partes no momento de cada modificação, é preciso que haja simultaneamente produção e conservação.** (PIAGET, 1976, p. 72, grifo nosso).

Entendemos que esse movimento evolutivo expressa, não apenas o desenvolvimento no plano cognitivo individual, mas também no das interações sociais, como será explorado em item específico mais adiante.

Por hora, após esse percurso por alguns conceitos fundamentais do pensamento piagetiano, veremos, sinteticamente, como o autor define as macroestruturas que organizam o desenvolvimento cognitivo: os conhecidos estádios⁶.

⁶ É importante explicar a opção pela palavra estádio no sentido de: fase, período, época, segundo dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986). Deve-se, portanto, manter o mesmo vocábulo usado por Piaget

3.3 Desenvolvimento cognitivo e afetivo

Piaget [1964] (2003) descreve quatro estádios consecutivos do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Pelo que se viu até aqui, o termo cognitivo não se restringe ao plano racional, mas tem uma acepção mais ampla, correspondendo a cognoscitivo, isto é, aos processos que envolvem o conhecimento. A cada estágio formam-se diferentes ferramentas mentais (estruturas), que se prolongam, integram e transformam, mantendo-se geneticamente inseparáveis e funcionalmente regidas pelo processo de equilibração majorante.

Quanto ao tema da afetividade, sabemos que não ocupou um lugar de destaque nos escritos de Piaget, e menos ainda, em seus experimentos. Mesmo assim, em diversas ocasiões não hesitou em afirmar que seu desenvolvimento é indissociável e corresponde ao da inteligência (PIAGET, [1954], 1994; 2003, 1976; e com INHELDER, [1976]; 1982). Piaget (2003) Assinala que a afetividade atribui valor às atividades e lhes regula a energia, enquanto que a inteligência lhes fornece meios e esclarece fins, concluindo que *“a tendência mais profunda de toda a atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão - que exprime as formas superiores deste equilíbrio - reúne nela a inteligência e a afetividade”* (PIAGET, 2003, p. 65).

Faremos uma breve síntese dos três primeiros estádios do desenvolvimento cognitivo, articulados às aquisições e características correspondentes no âmbito afetivo. O quarto estágio - operatório formal -, por relacionar-se com o momento da adolescência, será aprofundado em

(2001), traduzido do original da língua francesa *stade* para a língua espanhola como *estadio*. Além disso, há uma explicação do porque Piaget utilizava a palavra *stade* (estádio) e não Estágio como é frequentemente encontrada nas traduções dos textos de Piaget para a língua portuguesa. Segundo Macedo (2007) a escolha de Piaget pela palavra estádio para denominar as construções do desenvolvimento da criança “se refere ao espaço onde e ao tempo em que acontecem coisas importantes ao desenvolvimento de alguém ou de alguma coisa, ou ainda, o melhor do que podemos ser em um determinado momento de um processo”. Isto em oposição à palavra estágio que “caracteriza alguém por aquilo que ele não é que lhe falta ser”, portanto, “precisa de “aprendizado, exercício, prática”. (MACEDO, 2007).

um item específico, na sequência.

O estágio sensório-motor envolve os dois primeiros anos de vida⁷ e caracteriza-se por uma inteligência essencialmente prática, não verbal e não socializada. A criança, ou o bebê, relaciona-se com o mundo através dos órgãos dos sentidos e da motricidade, os quais se desenvolvem também em função dessa atividade. Através do contato com os objetos e pessoas e pelo exercício contínuo e crescente do próprio corpo formam-se os esquemas de ação, unidades elementares para o desenvolvimento do pensamento e da lógica. Nesse processo de percepção e conhecimento do mundo, a criança o organiza internamente, construindo pouco a pouco as categorias de objeto permanente, espaço, tempo e causalidade objetiva. Centrada em si mesma, presa ao momento presente e à ação orgânica, a criança neste estágio é mais do que nunca dependente do mundo que a cerca.

É no momento em que o sujeito está mais centrado em si próprio que ele menos se conhece; e é na medida em que ele se descobre que passa a situar-se em um universo e, por esse mesmo fato, o constitui. Por outras palavras, egocentrismo significa, simultaneamente, ausência de consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a posse do objeto como tal é paralela à aquisição da consciência de si. (PIAGET, [1963], 1975, p. 8).

O desenvolvimento, para Piaget, caminha no sentido do egocentrismo em direção à descentração (tanto no aspecto cognitivo, como afetivo e social), sendo que, a cada estágio, esse movimento adquire características específicas. Nesse primeiro momento, o bebê vive uma ausência de diferenciação entre o objeto e as impressões causadas por ele, de maneira que o grande salto em relação ao estágio seguinte será tornar-se capaz de “*diferençar entre o objeto e a ‘experiência do objeto’*” (ELKIND, 1982a, p. 90).

Do ponto de vista da afetividade, no período correspondente ao estágio sensório-motor, a criança é movida, inicialmente, por tendências instintivas inatas que correspondem às emoções básicas de medo, cólera e afeto. Aos poucos, pela diferenciação progressiva das

⁷ As idades mencionadas servem como referência, sem um apego rígido, pois, o que de fato importa são a sucessão e o encadeamento das conquistas relativas a cada estágio.

próprias necessidades e das formas de obter satisfação, surgem os afetos perceptivos. Como o nome sugere, relacionam-se às experiências de prazer e dor ligados às sensações e aos sentidos. Enquanto, no plano cognitivo, a criança constrói o real e se separa progressivamente do mundo que a cerca, ela se torna capaz de experimentar os afetos intencionais. Ou seja, torna-se apta para coordenar interesses diferenciados em relação a objetos e pessoas distintos, o que levou Piaget a referir-se a eles como os primeiros sentimentos interindividuais.

No plano cognitivo, ao mesmo tempo em que a criança adquire um maior controle e consciência dos movimentos corporais, de si mesma e dos objetos, ela desenvolve a linguagem, dando um passo definitivo rumo à socialização e ao estágio seguinte, o pré-operatório. A função simbólica permitirá que a criança se emancipe do momento presente, evocando objetos, pessoas e situações não apreensíveis pelos sentidos. Imitação, jogo simbólico e desenho são diferentes formas e igualmente importantes nesse processo de intensa diferenciação entre eu e o mundo.

Por sua própria diferenciação, a acomodação e a assimilação adquirem, portanto, o poder de integrarem-se em novos sistemas, mais complexos que as ações sensório-motoras e que se constroem pela extensão destas últimas ao domínio do imperceptível. (PIAGET, 1990, p. 352).

Amplia-se a possibilidade de representar os objetos e suas qualidades pela formação de imagens mentais e pelo pensamento, inicialmente, egocêntrico e intuitivo. Começa a ocorrer uma diferenciação entre o ponto de vista do sujeito, influenciado pela percepção e pela atividade sensório-motora, e as relações entre os objetos reais. A ação é interiorizada através de um pensamento que a representa, ainda que não reversível. No entanto, se por um lado, a capacidade de representação liberta a criança pequena do seu egocentrismo em relação aos objetos, por outro, ela se vê presa a um novo egocentrismo com respeito aos símbolos, numa dificuldade de diferenciação entre eles e aquilo que representam (ELKIND, 1982a).

No plano das relações interindividuais, a inteligência, apoiada na linguagem e na função simbólica, também expande enormemente as possibilidades de intercâmbios afetivos. Os afetos, agora denominados intuitivos (numa referência ao tipo de pensamento correspondente), adquirem certa estabilidade, não mais dependentes dos sentimentos experimentados nas situações imediatas, assim como a inteligência pôde se emancipar das ações práticas. Eles se associam aos primeiros valores subjetivos que definem simpatias e antipatias. Tais sentimentos espontâneos entre as pessoas nascem de uma troca cada vez mais rica de valores da mesma forma que, através da linguagem, ocorrem intercâmbios relativos a signos verbais. Esse movimento possibilitará a emergência dos sentimentos semi-normativos. Eles possuem essa condição intermediária, por se sustentarem em relações assimétricas, como no sentimento de respeito unilateral, reservado a pessoas mais velhas e/ou consideradas superiores a si. Neste tipo de respeito, combinam-se afeição e temor, formando a base para o sentimento de dever. Estas primeiras normas e sentimentos morais ainda não se generalizam, pois são vinculados a situações (ou pessoas) específicas.

A partir dos sete e oito anos, a construção da noção de reversibilidade formará a base para o estabelecimento da capacidade operatória que dá nome ao terceiro estágio: das operações concretas. As operações, portanto, consistem não apenas de ações interiorizadas, mas ações articuladas em sistemas fechados, com invariantes independentes das situações concretas que as geraram. São generalizáveis a situações análogas e permitem inversões. Os estados passam a ser concebidos como resultado de transformações, de maneira que o pensamento operatório concreto “*se caracteriza por uma extensão do real na direção do virtual*” (INHELDER, 1976, p. 187). Há um ganho inquestionável em relação aos estágios anteriores, porém o pensamento ainda não consegue operar por meio de hipóteses, uma vez que, do ponto de vista da forma persiste uma subordinação direta dos dados reais e do conteúdo, pois as operações concretas restringem-se a cada domínio específico: “*é essa*

ausência de diferenciação entre suposição e fato que constitui o egocentrismo do período operacional concreto” (ELKIND, 1982a, p. 94).

No terceiro estágio, que se estenderá até por volta dos sete até por volta dos onze anos, mais uma vez ficam claras as correspondências entre os avanços da inteligência e as transformações no plano afetivo. Assim como as operações mentais engendram a coordenação entre ações, conservam-se, são reversíveis e generalizáveis, da mesma forma o sujeito passa a contar com uma nova e poderosa aliada no exercício de sua afetividade: a vontade. Conceito nodal para Piaget, ela aparece quando há conflito entre tendências, consistindo o ato de vontade em fazer triunfar uma tendência superior e fraca sobre outra, inferior e forte, tal qual uma regulação a segunda potência.

A vontade é uma regulação de segundo grau, uma regulação das regulações, da mesma maneira que no plano intelectual a operação é uma ação sobre as ações. Em outras palavras, a expressão da vontade é a conservação dos valores e o ato de vontade consiste em subordinar a situação dada a uma escala permanente de valores. (PIAGET, 1994, p.277, tradução nossa)⁸

À medida que os valores ganham maior estabilidade, a reciprocidade - irmã gêmea da reversibilidade operatória - prepara o terreno sócio-afetivo para o estabelecimento de relações igualitárias, fundadas no respeito mútuo. A moralidade até então heterônoma posto que dependente de uma consciência externa caminha em direção à autonomia. Esta, vinculada à cooperação, criará condições para uma forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão, característica do período anterior.

Concluindo, o desenvolvimento da afetividade pressupõe, tal como o da inteligência, reorganizações sucessivas, que ganham em qualidade e extensão e possibilitam, acima de tudo, uma qualidade de descentração cada vez melhor. Não há dúvida que os diferentes afetos

⁸ La voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, de la misma manera que en el plano intelectual la operación 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, 1994, p.277)

(emoções básicas, afetos perceptivos, intuitivos, intencionais e normativos) tornam-se sucessivamente mais complexos e abrangentes. O pensamento formal, característica do quarto estágio do desenvolvimento cognitivo que se inicia a partir de 11 ou 12 anos, considerará a virtualidade, a incompletude e a combinatória das relações lógicas, encontrando correlatos no plano dos afetos e das relações sociais. É precisamente na adolescência que essas mudanças decisivas ganharão força.

3.4 Adolescência

Antes de examinarmos o modo como a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget concebe essa etapa evolutiva, faz-se necessária uma breve consideração sobre os limites entre o que se entende por puberdade e por adolescência. Para isso, recorreremos às raízes etimológicas dos dois termos. Ambos têm sua origem no latim (OSÓRIO, 1989), sendo que o primeiro - *pubertate* - significa exatamente sinal de pêlos, barba, penugem: o que expressa a dimensão biológica, das marcantes mudanças físicas ligadas principalmente aos caracteres sexuais e à formação de um corpo adulto capacitado para a reprodução. Mudanças que vão muito além das oscilações hormonais, provocando uma profunda reorganização do funcionamento cerebral (HERCULANO-HOUZEL, 2005). Já o segundo, tem sua origem em *adolescere*, que significa crescer: o que nos remete a uma visão bem mais abrangente quando se pensa na adolescência. Neste caso, o foco desloca-se do crescer biológico e incide sobre as complexas transformações psicossociais, acompanhadas por mudanças na organização mental e no próprio pensamento dos adolescentes (OSÓRIO, 1989; INHELDER, 1976). Se a primeira é universal, posto que intrínseca à espécie humana, a segunda se constitui em um “fato psicossociológico” (PALACIOS; OLIVA, 2004), sofrendo, portanto, necessariamente influência do contexto histórico-cultural.

Alguns autores, inclusive, questionam a idéia de que a adolescência corresponde a um período necessariamente de crise e turbulências emocionais intensas, fato esse que dependeria em grande parte dos contextos familiar e social em que se encontra o adolescente, sublinhando a dimensão intergeracional envolvida (PALACIOS; OLIVA, 2004; CAMPOS, 2006). Muito embora pesquisas nacionais sobre as concepções de professores e psicólogos a esse respeito indiquem o predomínio de uma visão individualista e pouco otimista, que identifica o adolescente enquanto rebelde, instável, agressivo, indisciplinado. Em número menor, verificaram a presença daqueles que reconhecem o papel fundamental da sociedade e da cultura nos modos como se desenrola e como é vivida essa etapa da vida, retirando o ônus exclusivo dos ombros dos adolescentes (OZELLA, 2003; COVAL, 2006).

Palacios e Oliva (2004) defendem a idéia da adolescência como uma transição evolutiva em relação à infância e à vida adulta, que inclui movimentos não apenas de ruptura, como por exemplo, em relação às mudanças físicas associadas à puberdade, mas também de continuidade, quanto a determinados traços de personalidade que já se achavam presentes de forma embrionária. Nos primeiros anos, as mudanças biológicas teriam uma influência maior, enquanto nos anos finais, as mudanças de caráter social se acentuariam. E também destacam que a adolescência engloba uma experiência pessoal e um fenômeno cultural, de maneira que “fatores tanto individuais como sociais podem produzir obstáculos nas trajetórias de alguns adolescentes” (PALACIOS; OLIVA, 2004, p. 314).

No livro “Da Lógica da criança à lógica do adolescente” escrito por Barbël Inhelder ([1955], 1976) em co-autoria com Piaget, os autores também distinguem os dois processos - puberdade e adolescência -, colocando ênfase na reestruturação da personalidade, constituída por uma tripla condição: intelectual, afetiva e social.

É preciso começar por eliminar um equívoco possível. Consideramos como característica fundamental da adolescência a integração do indivíduo na sociedade dos adultos. O critério da adolescência não deve ser dado,

portanto, pela puberdade. [...] Devendo-se lembrar que esta [referindo-se à integração na sociedade adulta] inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 250)

A opção pelo termo reestruturação sinaliza que compreender a adolescência dentro desta perspectiva teórica significa considerá-la parte de um *continuum*, cujas aquisições específicas guardarão relação indissociável com as anteriores. Ou seja, que as estruturas cognitivas e afetivas características dos estádios anteriores, não desaparecem, mas, muito ao contrário, permanecem ativas e necessárias, complementando as múltiplas realizações e conquistas que virão. Distante da noção de crise, a teoria de Piaget analisa as mudanças qualitativas que tornarão possível aos adolescentes a construção de uma “*nova forma de enfrentar cognitivamente as diversas tarefas e conteúdos que lhes são propostos*” (PALACIOS; OLIVA, 2004, p. 313), lembrando que o desenvolvimento cognitivo se dá por uma combinação constante de movimentos de conservação e transformação, o que não poderia ser diferente nessa etapa da vida. Foi nesta perspectiva que desenvolvemos a presente tese, incluindo como tema essencial dentre tais tarefas e conteúdos propostos o fortalecimento de relações interindividuais fundamentadas na cooperação, o que demanda um enfrentamento tanto cognitivo como sócio-afetivo. Passemos, portanto, à apresentação das principais características da adolescência segundo a perspectiva piagetiana.

O período da adolescência, diferentemente do que pode parecer numa primeira aproximação das idéias piagetianas, não conclui o processo de desenvolvimento. Como pretendemos ilustrar nas próximas linhas, ela inaugura uma nova organização mental e afetiva que, embora corresponda ao último estágio proposto pelo autor, continuará sendo aperfeiçoada até o fim da vida.

A grande conquista cognitiva do adolescente é o pensamento formal, isto é, a capacidade de pensar por meio de hipóteses, utilizando deduções e projeções futuras, ferramentas de uma nova lógica, a lógica das proposições. Sua relação com o mundo concreto

e advindo das experiências sensoriais e objetivas ganhará uma complexidade e uma liberdade impossíveis até então, através de uma inversão essencial em que o real é colocado, como setor particular, no conjunto das combinações possíveis (INHELDER; PIAGET, 1976). Por mudanças gradativas, o adolescente desenvolverá recursos cognitivos e lógicos para compreender que ao invés de o *“possível se manifestar simplesmente sob a forma de um prolongamento do real ou das ações executadas sobre a realidade, é, ao contrário, o real que se subordina ao possível.”* (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 189).

Amplia-se sua visão de mundo e sua condição de contribuir com ele, pois se torna capaz de pensar sobre seu próprio pensamento, um pensamento de segunda potência, o que é indispensável para a construção de qualquer teoria. O aparecimento das estruturas formais, bem como das estruturas dos estádios anteriores, não corresponde nem à emergência de formas inatas, nem à incorporação de representações coletivas pré-existentes, mas resultam de construções baseadas nos intercâmbios com o mundo físico e social.

Formas de equilíbrio que se impõem pouco a pouco ao sistema de intercâmbio entre os indivíduos e o meio físico, e ao dos intercâmbios entre os indivíduos - e esses dois sistemas constituem, aliás, apenas um, visto de duas perspectivas diferentes (distintos apenas para a análise). (INHELDER; PIAGET, 1976, p.252, grifo nosso)

E, considerando tais formas de equilíbrio enquanto os complexos processos de equilíbrio que descrevemos acima, a tarefa do adolescente é, sem dúvida, árdua e desafiadora.

As mudanças no plano cognitivo favorecem uma nova organização afetiva e de valores e um novo posicionamento do adolescente perante o grupo social. A reversibilidade cognitiva estende-se ao campo das relações interindividuais, na forma de relações de reciprocidade, causando, muitas vezes, turbulências. Isso porque, num primeiro momento, devido ao egocentrismo característico dessa fase (não mais ligado às ações como no período sensório-motor, mas às idéias), predomina uma postura de confronto com os valores da sociedade (e

seus representantes, como pais e professores) e tentativas de reformá-la. Este modo de pensar e agir, com seu colorido messiânico e prepotente, não deve ser qualificado por características negativas ou patológicas⁹, uma vez que, como assinalou Piaget, se justifica pela própria natureza do processo de desenvolvimento cognitivo.

A ampliação indefinida da reflexão que permite esse novo instrumento que é a lógica das proposições leva, inicialmente, e uma indiferenciação entre esse poder novo e imprevisto que o eu descobre e o universo social ou cósmico que é objeto dessa reflexão. Em outras palavras, **o adolescente passa por uma fase que atribui um poder ilimitado ao seu pensamento.** (INHELDER; PIAGET, 1976, p.257, grifo nosso).

Nessa mesma direção, ao caracterizar o egocentrismo típico dessa fase, Elkind (1982) sublinha a indiferenciação entre aquilo que o adolescente pensa e os pensamentos alheios, o que sustenta sua crença em uma “audiência imaginária” e um exemplo característico são as reuniões entre os adolescentes *“no sentido de que cada jovem é, simultaneamente, um ator para si mesmo e uma audiência para os demais”* (ELKIND, 1982a, p. 107). Ao crer que os outros compartilham de suas idéias e sentimentos, pode tentar monopolizar as atenções ou tornar-se excessivamente suscetível à crítica alheia e a sentimentos de vergonha. Um aspecto importante desse movimento é que, no transcorrer da própria adolescência, as idéias que atribui aos outros passarão a ser tratadas como hipóteses a serem verificadas, aproximando-o de uma visão mais realista, diferenciada e integrada em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. O grupo de pares se constituirá como um lugar privilegiado de trocas cognitivas e afetivas, proporcionando ao adolescente o fortalecimento de idéias, valores e sentimentos

Para Inhelder e Piaget (1976), o principal fator que irá impulsionar a reaproximação necessária, trabalhosa e lenta, entre o pensamento e a experiência concreta será o trabalho. Através dele os ímpetus idealistas por reformas podem transformar-se em realizações criativas

⁹ Não desconsideramos que esse quadro pode se intensificar, levando a situações, de fato, patológicas. O que se quis enfatizar, é que, dentro de certos limites (nem sempre facilmente definíveis) é esperado e, mesmo, necessário ao amadurecimento.

e úteis. “A metafísica própria ao adolescente, assim como suas paixões e megalomanias, são preparativos reais para a criação pessoal” (INHELDER; PIAGET, 1976, p.64).

Do ponto de vista do desenvolvimento afetivo, as importantes aquisições nessa fase - e que se desdobrarão indefinidamente, como já apontamos – concernem à consolidação dos afetos normativos (que já haviam lançado suas raízes em período anterior) e ao aparecimento de sentimentos relativos a ideais, extensivos às pessoas. No primeiro caso, o que se observa é uma presença maior e mais consistente de atos de vontade. Como agora tem ao seu alcance ferramentas para fazer hipótese e proposições, o adolescente possui mais argumentos para empreender as negociações internas em favor de objetivos menos imediatos, porém mais sólidos. Planejar um futuro profissional e pessoal, escolher uma carreira ou desenhar os contornos de uma vida afetiva adulta são situações que dependerão do quanto for capaz de abrir mão de gratificações imediatas, projetando-se confiante e persistentemente num projeto virtual. Ao enfrentar a tarefa de estabelecer um programa de vida para si, a relação não só com o trabalho, mas também com o grupo social será essencial para dar suporte real aos planos e idéias.

No segundo caso, dos sentimentos relativos a ideais, o que se observa é a possibilidade de refletir sobre conceitos inapreensíveis diretamente e que dependem de operações cognitivas e afetivas complexas: noções de justiça, ética, pátria, solidariedade ocupam pensamentos solitários e debates acalorados entre grupos de adolescentes. E, como insiste Piaget, essa vida social estimulará, precisamente, uma descentração que é também intelectual, além de moral: “*é principalmente nas discussões com os colegas que o criador de teorias freqüentemente descobre, pela crítica às dos outros, a fragilidade das suas*” (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 257). Considerar a opinião do grupo não significa de modo algum mera repetição ou sujeição à opinião alheia (o que, no entanto, pode ocorrer), mas poder enriquecer-se de maneira autônoma e responsável. Aprofundaremos a questão das trocas

interindividuais no próximo item.

Concluindo, o adolescente caminha em direção ao estabelecimento de uma escala de valores formada por elementos de lógica e de afetividade normativa, e que dará fundamento às construções sociais, à elaboração de um plano de vida e à formação da personalidade.

A personalidade é o eu descentralizado. [...] **É a submissão do eu a um ideal que encarna, mas que o ultrapassa e ao qual se subordina;** é a adesão a uma escala de valores, não abstrata, mas relativa a uma obra; portanto, é a adoção de um papel social, mas não preparado como uma função administrativa, e sim de um papel que o indivíduo irá criar ao representar. (INHELDER; PIAGET, 1976, p.259, grifo nosso).

Os destaques neste último texto retomam uma das idéias centrais para a compreensão do desenvolvimento humano segundo Piaget - a autonomia - e que será aprofundada, junto a outros conceitos, na perspectiva das interações sociais.

3.5 Importância das interações sociais

Como dissemos, a teoria de Piaget é uma teoria interacionista, isto é, fala de um sujeito que conhece mediado por constantes trocas com a realidade, e ao interagir com ela, torna-se capaz de conhecer cada vez mais e melhor.

O que significa interação? Por que uma teoria é interacionista? No caso da teoria de Piaget, isso decorre de sua visão de que **conhecimento e vida só se realizam na dialética de suas conservações e transformações, em contextos de troca**, em que elementos do “exterior” e do “interior” complementarmente são necessários ao sujeito que conhece e vive. (MACEDO, 2009b, p. 46, grifo nosso).

Dentre tais contextos de troca, o próprio Piaget afirma que as interações sociais desempenham um papel cada vez maior no curso do desenvolvimento humano. Em um texto direcionado ao exame de questões sociais e políticas mais amplas, como o direito a uma

educação pautada em princípios democráticos, ele sublinha essa questão.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores de hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e **os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental.** Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo. (PIAGET, [1972], 1998c, p.29, grifo nosso).

Sem definir estádios específicos ao tema das interações sociais¹⁰, mesmo assim é possível destacar momentos sucessivos e interdependentes neste campo, num percurso que caminha do egocentrismo a uma progressiva descentração e diferenciação em relação ao outro. Retomaremos brevemente alguns elementos do desenvolvimento cognitivo e afetivo, agora através desse novo recorte.

Nos primeiros dois anos, a inteligência é essencialmente individual, o sujeito - criança - age centrado, preso, à atividade própria. Vive, ao mesmo tempo, numa fusão ou indiferenciação em relação à realidade (tanto física como social), incapaz de perceber tanto a si mesmo como ao outro. Observa Piaget ([1963], 1975): *“a idade em que a criança é mais egocêntrica é também aquela em que ela mais imita, sendo o egocentrismo a indiferenciação do eu e do grupo ou a confusão do ponto de vista próprio com o dos outros”* (PIAGET, 1975, p. 368, grifo nosso). Para ilustrar essa condição, o autor cria uma imagem peculiar, utilizando uma figura mitológica conhecida, e define esse momento como um narcisismo sem Narciso¹¹ (PIAGET, 1994).

Durante o período pré-operatório, com o incremento de experiências físicas e sociais, a descentração se tornará imperiosa tanto ao pensamento, quanto às relações humanas. Como

¹⁰ A razão disso talvez seja ligada à dupla acepção do termo cooperação, que será discutida adiante.

¹¹ Na Mitologia Grega, o belo Narciso é condenado a viver preso à sua própria imagem refletida num lago após desprezar o amor da ninfa Eco. Freud utiliza esse mito para ilustrar um momento do desenvolvimento psicosssexual no qual a criança tem a si própria como objeto de amor. Piaget (2001; 2003) recorre ao mesmo tema, porém, no sentido sugerido em nosso texto, para enfatizar que o sujeito - a criança - vive uma indiferenciação com o mundo real, não tendo consciência de si.

não possui a propriedade de reversibilidade, o pensamento egocêntrico torna impossível um verdadeiro diálogo, pois cada sujeito se remete a uma referência própria, incapaz de trocar de ponto de vista com seus pares, constituindo o que o autor chama de monólogos coletivos (PIAGET, 2003). Numa situação de jogo, por exemplo, é perfeitamente aceitável para crianças desta faixa etária que haja vários ganhadores, sem a obrigatoriedade de uma hierarquia consensual. Além disso, como as idéias e conceitos ainda não se conservam, as opiniões afirmadas e defendidas num instante, podem ser facilmente modificadas e mesmo substituídas pelo seu inverso, sem que se perceba ou se cobre coerência, tanto de si mesmo, como dos outros. E a adesão a signos comuns será fundamental para que haja compreensão e trocas efetivas.

Assim, com o desenvolvimento da capacidade operatória, da conservação e da reversibilidade, os pensamentos, conceitos e valores ganharão estabilidade e coordenações entre si. No plano afetivo e social, torna-se possível a construção de uma escala de valores compartilháveis e o estabelecimento de relações de reciprocidade, mais justas e cooperativas. A adolescência, portanto, se constitui no período por excelência em que ocorre esta mudança de referência.

O movimento evolutivo vai da adaptação da realidade ao “eu”, do início da adolescência, para a adaptação do “eu” à realidade da vida adulta. Assim sendo, a formação da personalidade supõe, para Piaget, a subordinação a um ideal coletivo. (DE SOUZA, 2003, p.67)

Elkind (1982a) assinala outro desdobramento das mudanças cognitivas da adolescência, que refletirão no modo como se relaciona com os outros. Ao se dar conta do caráter privado dos próprios pensamentos, percebe que pode dizer coisas, exprimir opiniões, que são diametralmente opostas aos seus pensamentos. E, da mesma forma que na relação entre fala e pensamento, é comum observarmos o adolescente fazer uma defesa inflamada de idéias e ideais, em sua maioria contrários à realidade, enquanto as atitudes nem sempre a

acompanham.

Piaget também analisa as interações entre os indivíduos e suas relações com a aquisição do pensamento lógico em um texto curto, embora denso, “*As operações lógicas e a vida social*” (PIAGET, 1973). A idéia central consiste que os progressos da lógica e da socialização (em direção à cooperação) constituem dois aspectos indissociáveis de uma única e só realidade, ao mesmo tempo social e individual. Como exemplo, afirma que ao se tornar capaz de discutir, ou seja, de expor ordenadamente e de modo compreensível seu argumentos a um interlocutor, o indivíduo também desenvolve a capacidade de discutir internamente consigo mesmo, o que corresponde à capacidade de reflexão.

Ele enumerar formas de desequilíbrio ocasionadas tanto egocentrismo intelectual como pela coação, que se mostram úteis ao nosso tema. No primeiro caso, três são as circunstâncias envolvidas. A falta de uma escala comum de conceitos suficientemente homogêneos, a falta de obrigação entre os parceiros (e, portanto, a não conservação das proposições) e a falta de uma reciprocidade regulada, onde cada um se mantém fixo e apegado ao que pensa, como se fosse o único possível. No segundo caso, dos desequilíbrios devido à coação, o autor alerta para a aparente estabilidade dos conceitos adquiridos dessa forma, recorrendo a uma sugestiva imagem: “*os edifícios totalitários mais rígidos não são sempre os mais sólidos, e a livre operação conduz a uma mobilidade cuja flexibilidade é frequentemente garantia de maior resistência*” (PIAGET, 1973, p. 188). Ou seja, mais uma vez defende que sem reciprocidade nas relações (o que ocorre no âmbito da coação), não é possível sustentar as trocas verbais necessárias à operatoriedade, uma vez que as percepções e intuições perceptivas não são intercambiáveis.

Em outro texto bastante conhecido e exaustivamente ilustrado com situações empíricas, Piaget (1994) tratou do desenvolvimento da moralidade, contexto em que, talvez mais que qualquer outro, cognição e afetividade se entrelaçam (LA TAILLE, 1992). O livro

baseia-se em observações e entrevistas com crianças de diferentes idades em um contexto lúdico, de jogos de regras. Nele, o estudo evolutivo das regras é feito baseado em dois aspectos: o modo como são praticadas e como se adquire a consciência sobre elas. Da mesma forma que o sistema cognitivo, as relações sociais carecerão, para se sustentarem, de mecanismos de regulação, como a construção de regras e sentimentos morais.

Logo, a regra outra coisa não é que a condição da existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma essa consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento de respeito. (PIAGET, 1994, p. 87)

O caráter social da regra de que fala Piaget depende diretamente do processo de descentração cognitiva e afetiva, impondo uma mudança qualitativa no pensamento e nas relações: *“trata-se não de um acréscimo quantitativo, mas de uma mudança de sistema de referência, de uma inversão de tendências iniciais, que traz coerência e objetividade”* (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 141). Para o presente trabalho, enfocaremos as diferenciações que Piaget estabeleceu entre os dois tipos de respeito (unilateral e mútuo) e entre relações de coação e cooperação.

3.6 Cooperação

Vimos algumas linhas atrás, que com o aumento da socialização, a regra torna-se obrigatória à consciência, decorrendo, daí, o sentimento de respeito. Inicialmente, em função do próprio egocentrismo de que falamos, ela é considerada imutável e exterior ao sujeito (criança), o que corresponde a uma condição de heteronomia. Pela ausência de reversibilidade ao pensamento, e, portanto, de reciprocidade às relações, não há questionamento ou argumentação quanto às normas ou regras, apenas aceitação e submissão. O respeito, nesse

caso, é vivido unilateralmente e assimetricamente, de modo que as crianças reconhecem o dever de obedecer aos pais e aos mais velhos, o que não é diretamente extensivo às relações com seus pares. Atributos como a autoridade e o prestígio (dos pais e outros adultos com quem convivem), alimentam relações de coação. Embora compatíveis com determinado nível de desenvolvimento da inteligência e afetividade, permanecer circunscrito a esse tipo de relação traz sérios prejuízos ao progresso intelectual e ao estabelecimento de relações democráticas (metas tão caras aos princípios piagetianos).

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam *isolados*, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. (LA TAILLE, 1992, p. 19, grifo do autor)

Em outras palavras, tal evolução ocorre por uma necessidade endógena de equilíbrio majorante do próprio sistema cognitivo (por uma questão genética), muito embora, como se verá adiante, traga benefícios inegáveis à sociedade e, inclusive - o que vai ao encontro de nossa pesquisa - possa ser valorizada e estimulada em contextos coletivos.

O pensar da criança ao tornar-se operatório, se expande, se relativiza e amplia o universo das suas generalizações, ganha poder e autonomia: o pensamento formal da adolescência, como vimos, alcança a esfera dos ideais e do futuro. Mudanças correspondentes acontecem no plano afetivo (incremento da vontade e hierarquização de valores), incidindo sobre a esfera coletiva. O sentido e a imutabilidade das regras são questionados e a decisão de aceitá-las, ou não, também. Submeter-se a elas passará a ser uma questão de um querer autônomo (auxiliado, ou não, pela força de vontade): torna-se uma questão ética. Não se trata, no entanto, de ser livre para agir de qualquer maneira, mas de aceitar limites (assim como a lógica permanecerá vinculada à coerência): o que seria um retrocesso à posição egocêntrica. Como bem sintetiza La Taille (1992, p. 17): *“longe de significar isolamento e impermeabilidade às idéias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar*

competentemente na rede de diversos pontos de vista e conflitos presentes na sociedade”.

Por pressão da conquista da reciprocidade, o respeito passa a ser vivido enquanto obrigação mútua, condição para a idéia de justiça e para relações de cooperação. Esta última tem importância capital na teoria de Piaget e, em nossa pesquisa, constituiu um dos elementos essenciais para análise dos dados.

Iniciemos destacando dois pequenos trechos de Piaget (1994) sobre cooperação, feitos no mesmo livro sobre o juízo moral. À página 83, destaca que *“podemos dizer que o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais”*. Enquanto na página 85, afirma: *“podemos dizer que, sendo a cooperação um método, não vemos como se constituiria senão pelo seu próprio exercício”*. Embora pareçam à primeira vista contraditórias, tratam de dois aspectos essenciais para compreensão deste termo. Para facilitar a compreensão do que diz o autor, recorreremos a duas outras referências sobre a mesma questão. Montangero e Maurice-Naville (1998) observam *“pode-se distinguir a cooperação como fato empírico da cooperação ideal que constitui um fato normativo”* (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p.123). E, na mesma direção, esclarece Macedo (2007) que *“a cooperação é, ao mesmo tempo, um método e um princípio”* (2007).

Na seqüência da exposição que vínhamos fazendo, a cooperação aproximava-se da idéia de uma forma de equilíbrio, um fato normativo, um princípio. Isto é, como uma meta para qual se dirige o desenvolvimento humano, na sua concepção mais ampla, e não apenas cognitiva. Sintetiza, portanto, tudo o que foi explorado nos capítulos anteriores: o significado de inteligência, associado aos processos de equilibração, que evolui através de integrações e superações, dialeticamente, abrindo-se a todos os possíveis (donde o caráter ‘ideal’ da cooperação). No caso da investigação a que se vincula esta tese, este ângulo de abordagem da

cooperação não foi objeto direto de estudo¹². Esteve virtualmente presente, enquanto nossa intenção e inspiração, e não pretendíamos, nem seria possível, alcançá-la plenamente. A segunda perspectiva sobre a cooperação nos aproximará do contexto da nossa pesquisa.

A cooperação é, também, um método e um fato empírico. O que isso quer dizer? Que, além de alimentar nossas expectativas e ideais, ela se torna presente, se realiza, nas ações e nos procedimentos de colocamos em prática. Desde os primeiros meses, podemos dizer, por exemplo, que as diferentes partes do corpo de qualquer bebê precisam desenvolver coordenação entre si, num nível embrionário de cooperação, para que a locomoção (seja de gatinhas, seja nos dois pés) tenha êxito. No plano social, ainda mais complexo, para que uma conversa aconteça é necessário que as duas pessoas cooperem (operem junto): aguardem o tempo da fala de cada um, utilizem palavras com significados comuns, compartilhem da intenção, do interesse e da vontade de dialogar. Durante um jogo, como o futebol, quantos inúmeros exemplos, da sua presença ou ausência, podem ser extraídos! Na linguagem popular, há expressões que remetem exatamente à idéia de método: o jogador individualista que só pensa em ser ele a fazer o gol, em ser o artilheiro, menosprezando o contexto de grupo... Não por acaso, assim como outros, o futebol integra os esportes coletivos. São três pequenos exemplos de como a cooperação pode ser observada empiricamente, pois envolve resultados reais. Sob esse ângulo, constata-se que ela é construída de maneira indissociável e complementar às condutas anteriores (egocentrismo e coação, por exemplo).

O respeito mútuo e a cooperação são intimamente relacionados, de modo que só é possível cooperar se houver consideração pelo outro. Numa visão sistêmica, significa ter em conta que todas as partes envolvidas (onde, do ponto de vista do pensamento formal, se inclui virtualmente toda a humanidade) são igualmente importantes, desaprovando-se situações de humilhação, discriminação, preconceito.

¹² Um exemplo, certamente interessante, mas diferente do nosso, seria um estudo focado nas representações dos adolescentes para verificar o sentido, para eles, da cooperação enquanto um princípio.

A cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou autonomia de pessoas em interação. Piaget valoriza a cooperação porque se trata de uma forma de equilíbrio nas trocas, e da **forma superior de equilíbrio onde o todo e as partes conservam-se mutuamente (sem que um domine em detrimento do outro)**. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 122, grifo nosso)

Nesta tese, o estabelecimento de relações cooperativas entre os adolescentes constituiu uma referência importante para a análise das situações observadas nas oficinas de jogos: tanto na perspectiva das intervenções da pesquisadora, como no das interações entre os adolescentes.

Passaremos a um último recorte relativo às idéias de Piaget, em que a cooperação é retomada no contexto das relações pedagógicas, um universo pouco explorado, mas nem por isso negligenciado por ele.

Mencionamos na Introdução que, em um texto menos conhecido dentro de sua vasta produção, Piaget ([1935], 1998b) argumenta em favor da técnica de trabalho por grupos (ou “equipes”). Afirma que ela se desenvolvia visivelmente àquela época, por uma conjunção de fatores sociológicos (por exemplo, pela importância crescente dada ao fator coletivo em diferentes ideologias políticas) e psicológicos. É sobre estes últimos, relativos ao desenvolvimento infantil, que articula suas idéias.

Em oposição à escola tradicional, baseada em “*povoar a memória e treinar o aluno na ginástica intelectual*” (PIAGET, 1998b, p.138), na qual o mestre detém o conhecimento ao qual a criança deve se submeter, o autor defende uma escola em que a criança seja ativa e incentivada a conhecer o mundo através do desenvolvimento de seus próprios recursos. Sua tarefa, neste caso, é totalmente outra. Se naquela as relações baseiam-se na heteronomia e os contatos entre os alunos são desprezados, pois implicariam em perda de tempo e outros prejuízos, nesta, o objetivo é a construção da autonomia intelectual, baseada em um pensamento crítico e investigativo e em relações de intercâmbio e cooperação entre os

colegas.

A necessidade de provas e de verificação, a objetividade da observação e da experiência, a coerência formal das afirmações e dos raciocínios, em suma, a disciplina experimental e dedutiva, são ideais que a criança tem de adquirir, pois não os possui de antemão. (PIAGET, 1998b, p.139)

Insiste que o desenvolvimento da razão e o da cooperação social andam juntos, pois para uma como para outra o ponto de vista e o desejo pessoal, até então considerados como absolutos, devem ser relativizados, confrontados e coordenados com os dos outros. Muitas das idéias que fundamentam este texto já foram tratadas por nós em capítulos anteriores. O que nos pareceu importante destacar é a dimensão de aprendizagem que está em jogo, embora o autor não a tenha explicitado em nenhum momento. Argumentando a favor do grupo como facilitador da aprendizagem cognitiva e social, funcionando ao mesmo tempo como estímulo e órgão de controle. Os conflitos de opiniões e os erros tornam-se situações favoráveis à tomada de consciência, ao progresso cognitivo, ao crescimento, enfim. Pois, como afirma Piaget, “*pode-se por tanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição da plena razão*” (PIAGET, [1935], 1998b, p. 144, grifo nosso).

Para finalizar o tratamento do tema da cooperação, recorreremos ao texto, “*Observações psicológicas sobre o self-government*”¹³ (PIAGET, 1998a), em que o autor analisa as relações escolares sob o triplo ponto de vista: do egocentrismo dos indivíduos, da coerção dos mais velhos e da cooperação entre iguais. Embora retome elementos já abordados aqui, ele acrescenta aspectos que nos interessam destacar, relativos a alguns tipos de deformações que podem ocorrer no desenvolvimento de relações responsáveis, solidárias e cooperativas. No campo social, a pressão do grupo pode prevalecer sobre a cooperação, tornando a criança ou o adolescente dependente do adulto e submetido a uma disciplina

¹³ Optamos por utilizar o termo autogoverno em lugar de *self-government*, utilizado por Piaget (1998a).

imposta por eles. Ou então, pode ocorrer uma afirmação excessiva do indivíduo, rompendo o equilíbrio necessário a ela. No campo da educação intelectual, o desenvolvimento do respeito mútuo favorece a compressão recíproca e a discussão objetiva e, neste caso, duas deformações possíveis são a tagarelice e a primazia da palavra sobre a ação. Diante desse quadro, longe de desanimar ou retroceder na sua defesa dos benefícios de um ambiente cooperativo e auto-regulado, Piaget evoca o valor do exercício e da repetição cotidiana como instrumentos fundamentais para *“uma preparação para a vida de cidadão, tanto melhor quanto mais o exercício concreto e a experiência mesma da vida cívica substitua a aula teórica e verbal”* (PIAGET, 1998b, p. 128, grifo nosso).

Finalizando, Piaget (1998a, 1998b) destaca novamente, nestes dois últimos textos, o paralelo entre as aquisições de ordem cognitiva e sócio-afetiva na realização de tarefas coletivas. De modo que o equilíbrio entre o trabalho pessoal e o controle mútuo, próprio dos grupos de trabalho, é o meio mais propício para o estabelecimento de outro equilíbrio, que caracteriza o desenvolvimento da razão infantil. Na época em que foram escritos, na década de 1930, a noção de equilibração majorante ainda não fora aprofundada e ampliada da forma como expusemos anteriormente. Sendo assim, entendemos que a ênfase progressivamente direcionada para o entendimento da equilibração cognitiva como um processo de articulação entre conservação e transformação e de coordenação entre compensações e construções também pode ser estendida à forma de equilíbrio que Piaget atribui ao trabalho em grupo.

Consideramos que um processo de oficinas de jogos, como será descrito nos capítulos relativos aos Fundamentos metodológicos e ao Método, constitui um ambiente propiciador do exercício de relações cooperativas, compreendidas na perspectiva da equilibração majorante e do aperfeiçoamento pessoal.

4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos metodológicos do presente trabalho divididos em duas partes. Na primeira, caracteriza-se a pesquisa qualitativa, inspirada em uma perspectiva epistemológica construtivista. Na segunda, apresentam-se as referências do trabalho com oficinas de jogos, desenvolvido no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP.

4.1 Pesquisa qualitativa construtivista

O estudo realizado insere-se no contexto das pesquisas qualitativas consideradas não apenas como um conjunto de técnicas ou métodos qualitativos, mas como um modo de se fazer ciência e de se considerar a produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2002; DEMO, 1998; MARTINS, 2004). Elas têm como fundamento a articulação complexa e constante entre os momentos empíricos e teóricos, resultante do lugar ativo ocupado tanto pelo pesquisador como pelo(s) sujeito(s) pesquisado(s) na produção do conhecimento. Desta forma, estes autores consideram-nas indicadas para os estudos de fenômenos humanos complexos, entre eles situações de interação grupal, o que corresponde ao contexto das oficinas de jogos.

A pesquisa se apresenta como um processo irregular e contínuo, dentro do qual são abertos, de forma constante, novos problemas e desafios para o pesquisador, que, longe de seguir uma linha rígida que organize os diferentes momentos do processo, se orienta por suas próprias idéias, intuições e opções, dentro da complexa trama da pesquisa. A ênfase no caráter ativo do pesquisador não limita a compreensão do caráter também ativo do próprio conhecimento, que atua sobre esse processo muito além da própria consciência do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2002, ix)

González Rey (2002) utiliza o termo “epistemologia qualitativa” e enumera seus três princípios essenciais, os quais se aplicam ao modo como a presente pesquisa foi desenvolvida - etapa de planejamento, realização das oficinas e outras atividades de campo e procedimentos de análise -: 1) conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa; 2) caráter interativo do processo de produção de conhecimento; 3) singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. No primeiro caso, a pesquisa, como um todo, é considerada um processo de construção, dinâmico, multideterminado e inacabado, que tem na interpretação sua principal sustentação. Esta consiste em um processo de complexidade crescente, no qual, segundo González Rey (2002, p. 31) “*o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas, diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas*”. De modo semelhante, García (2002), ao discorrer sobre as relações existentes entre a epistemologia construtivista de Piaget e a teoria de sistemas complexos, enfatiza que é inevitável que cada estudo estabeleça relações entre um número limitado de elementos abstraídos do complexo a ser investigado e que “*quando um elemento é abstraído e outros são deixados de lado, é porque já fizemos uma **interpretação** desse elemento*” (GARCÍA, 2002, p.56, grifo do autor).

Considerando o caráter interativo da pesquisa, as relações entre pesquisador e sujeito(s) pesquisado(s) assumem o primeiro plano, bem como o contexto em que se estabelecem os processos de comunicação entre eles. Os instrumentos de coleta devem ter o intuito de estimular a expressão do sujeito estudado, lembrando que é impossível obter resultados capazes de refletir diretamente a sua natureza independentemente do pesquisador. Eles devem ser abertos e favorecer uma multiplicidade de usos, uma vez que situações imprevistas e informais têm a mesma importância e são tão significativas quanto os momentos previamente definidos. Pois, uma das características que constituem a marca dos

métodos qualitativos “*é a **flexibilidade** principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita*” (MARTINS, 2004, p.292, grifo da autora). Dentre alguns dos instrumentos característicos da pesquisa psicológica enumerados por González Rey (2002), destacamos as situações de diálogos, as análises de filmagens, os jogos e as formas de relação grupal, que convergem com o desenho metodológico de nossa investigação.

Quanto ao terceiro princípio da valorização da singularidade como produtora de conhecimento num contexto de pesquisa qualitativa, selecionamos um texto do próprio autor.

O valor do caso singular para a produção de conhecimento generalizado se dá porque, **mesmo que o singular seja único ao nível empírico, o significado da produção teórica produzida a partir dele representa um momento congruente dentro de um processo intelectual já em evolução no intelecto do pesquisador**. Portanto, em termos da construção do conhecimento, o caso não é um elemento isolado, mas um momento de sentido no curso da produção teórica. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 167, grifo nosso)

Há aqui dois aspectos a destacar: a singularidade e a capacidade de produzir generalizações. Quanto às últimas, acrescentamos à afirmação acima as considerações de Alves-Mazzotti (2006) e de Lüdke e André (1986). Elas esclarecem que um tipo de generalização possível aos estudos de caso qualitativos é aquela em que o leitor do caso fará associações entre os dados encontrados no estudo e suas experiências, chegando às próprias conclusões, mesmo que diferentes das do pesquisador. Esse processo corresponde à expressão “generalizações naturalísticas”, como esclarece uma destas autoras.

O que se pode aprender de um único caso? Para ele [Stake], o que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos. [...] Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “generalização naturalística”, conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à generalização baseada em amostras

consideradas representativas de uma população. (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 648).

Além do aspecto da densidade da análise de uma situação singular e do papel ativo do leitor do trabalho, no caso da nossa investigação, baseada em princípios construtivistas, considerar o valor da singularidade remete-nos a mais uma questão: da compatibilidade entre ela e a perspectiva do sujeito epistêmico, base dos estudos de Piaget. Para fundamentar nossa posição, recorreremos a Inhelder e Caprona (1996) quando esclarecem que as pesquisas mais recentes do Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra visam ao estudo dos processos de individuação do conhecimento. Ou seja, à investigação do sujeito psicológico, segundo uma perspectiva diferente da de seu fundador¹⁴. Defendendo que a análise de um e de outro são legitimamente complementares, os autores apontam suas diferenças. O sujeito epistêmico é definido pelas estruturas organizadoras, pela arquitetura geral do conhecimento, sem as quais nenhuma adaptação à realidade e nenhum pensamento coerente seriam possíveis, com um caráter essencialmente universal. Já o sujeito psicológico é estudado pela dinâmica da sua conduta, seus fins, a escolha dos meios e controles, as heurísticas próprias que podem levar aos mesmos resultados, através de caminhos diferentes. Busca-se compreender as características gerais dos procedimentos ou encadeamentos finalizados e organizados de cada ação, num dado momento, ou seja, segundo condições particulares. Concluem que essa distinção entre eles *“só reflete as formas complementares de elaboração do conhecimento do sujeito, que tende tanto ao conhecimento normativo quanto ao conhecimento pragmático ou empírico.”* (INHELDER; CAPRONA, 1996, p.9). Portanto, esclarecemos que nossa pesquisa pautou-se no estudo dos sujeitos em seu sentido psicológico e particular, sem a intenção de afirmar a universalidade do material analisado.

¹⁴ É importante mencionar que Piaget fez referência ao sujeito psicológico na introdução do primeiro volume do livro: “O Possível e o necessário: a evolução dos possíveis na criança” (1986) e a pesquisas realizadas por Bärbel Inhelder nesta perspectiva.

Permanecendo fiel às formulações de Piaget ([1967], 1979) sobre a inexistência de uma leitura pura da experiência, García (2002) enfatiza que realizar uma pesquisa significa construir um sistema a partir de elementos abstraídos do material e identificar (ou seja, inferir) relações entre esse conjunto de elementos, “*a partir do material empírico, mas com a orientação da teoria*” (GARCÍA, 2002, p.63, grifo do autor). Neste sentido, ao longo desta tese, procuramos indicar nossa implicação direta com as opções feitas desde o momento de estruturação e de condução da pesquisa de campo, até a análise dos resultados, explicitando nosso marco teórico¹⁵.

Sobre o papel da intervenção em uma pesquisa construtivista, buscamos inspiração em Delval (2002), quando examina a evolução do Método Clínico de Piaget e atribui a ela sua essência.

A essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. [...] O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação ou organiza sua ação. (DELVAL, 2002, p. 12)

Assim, embora o desenho metodológico de nosso estudo não corresponda exatamente às situações experimentais de Piaget, consideramos que nossas intervenções buscaram compreender os modos de agir socialmente em uma situação lúdica coletiva, planejada, e, também, promover o aperfeiçoamento dos sujeitos. Neste caso, Macedo (2007)¹⁶ esclarece sua visão a respeito de uma pesquisa construtivista. Assim como a teoria que a sustenta, ela se baseia em dois elementos essenciais: equilíbrio e majorância, ou seja, interação e aperfeiçoamento. Equilíbrio implica qualificar as interações na perspectiva de uma relação de interdependência, que é sempre buscada, mas sempre perdida, demandando constantes

¹⁵ Ressaltamos as contribuições imprescindíveis para a estruturação da nossa investigação obtidas durante a disciplina “A Pesquisa em uma visão construtivista”, ministrada pelo Professor Doutor Lino de Macedo no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2003. E que foram retomadas e aprofundadas ao longo do processo de orientação no Mestrado e no Doutorado, com o mesmo professor.

¹⁶ Informação verbal

reestruturações. É dessa forma que se pode pensar a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, no nosso caso os sujeitos participantes das oficinas: como um processo de cuja construção todos participam e se influenciam mutuamente. Ao mesmo tempo, ela valoriza o aperfeiçoamento, e, portanto a avaliação e o progresso, o que nos aproxima da perspectiva genética. Observar, acompanhar, avaliar, intervir, qualificar, aperfeiçoar são ações que se conjugam em uma pesquisa de orientação construtivista e, como mostraremos nas próximas páginas, foram utilizados por nós sob ângulos diversos e complementares, durante o processo de coleta de dados e da análise dos seus resultados.

Finalizamos retomando sumariamente os contornos e as bases metodológicas e epistemológicas que orientaram este trabalho. Enquanto pesquisa qualitativa, o compromisso investigativo sustentou-se numa busca de articulação entre os pensamentos da pesquisadora e os fatos observados, em todos os momentos da pesquisa. A variedade e a flexibilidade dos instrumentos utilizados visaram favorecer a expressão diversificada dos sujeitos pesquisados e auxiliar o seu registro, num contexto de interação múltipla e grupal. O próprio recorte do nosso objeto de estudo – interações entre adolescentes e intervenções da pesquisadora - caracteriza nossa pesquisa enquanto uma construção contínua e complexa de um sistema interpretativo, que ganhou corpo através da presente tese.

Se antes considerei sistema uma representação de um recorte da realidade analisável como uma totalidade organizada, agora já podemos aprofundar essa caracterização definindo **sistema como uma construção conceitual produzida pelo pesquisador, com a qual representa o que considera serem as atividades mais significativas incluídas no complexo empírico.** (GARCÍA, 2002, p.57, grifo nosso).

4.2 Oficina de jogos do LaPp¹⁷ - IPUSP

O desenho empírico das oficinas desta pesquisa filia-se à tradição teórico-metodológica do Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, LaPp - IPUSP. Em capítulo específico interno ao Método serão detalhados aspectos práticos do seu funcionamento, mas consideramos oportuno situar nesse momento alguns dos seus alicerces teórico-metodológicos. Fundado e coordenado, desde 1987, pelo Professor Doutor Lino de Macedo, o Laboratório tem como objetivo

O estudo das relações entre o jogo, a psicopedagogia e a epistemologia genética de Piaget pela realização de pesquisas, pela produção de textos e jogos, bem como pelo desenvolvimento e oferecimento de oficinas para alunos, professores e outros profissionais interessados na educação e na saúde de crianças. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 8).

Macedo, Petty e Passos (2005) sintetizam o trabalho como uma proposta de articulação entre pedagogia diferenciada e avaliação formativa. No primeiro caso, discute e propõe formas de intervenção do profissional que coordena as oficinas mais adequadas às condições educacionais atuais, que demandam maior flexibilidade, criatividade e autonomia no exercício desta função. Ao mesmo tempo, visa promover nos participantes das oficinas a observação e diferentes modos de regulação sobre os próprios processos de aprendizagem. Resgata e estimula, portanto, o lugar ativo tanto do professor, como do aluno na construção do conhecimento. Mais ainda, a dimensão lúdica, desafiadora e envolvente dos jogos favorece o desenvolvimento de novas atitudes no profissional e nos participantes ao incluir a criatividade e a flexibilidade no fazer daquele e a atividade implicada e significativa no fazer destes. Com base nessas duas perspectivas complementares, ao definirmos os objetivos da pesquisa buscamos englobar tanto a análise de modos de intervenção do profissional que

¹⁷ Ao longo do texto, adotaremos tanto as formas abreviadas (LaPp; LaPp - IPUSP) como por extenso.

conduz a oficina (no caso, a própria pesquisadora) como de aspectos das interações dos participantes (o grupo de adolescentes).

O contexto do trabalho com as oficinas baseia-se em uma visão construtivista e do jogo, no registro e análise de partidas, valorizando aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores (MACEDO, 1994; PETTY, 1995). Macedo, (1994) considera que o jogar exige descentração cognitiva e afetiva ao obrigar-nos a observar a totalidade do campo formado pela interdependência entre nós e nosso(s) adversário(s). As jogadas de ambos são indissociáveis, pois elas restringem ou criam novas possibilidades reciprocamente durante a partida. São irreduzíveis uma vez que desconsiderar ou pular a vez do outro significa romper uma regra básica do jogar, inviabilizando-se o próprio jogo. E são complementares, pois, sem um adversário, torna-se impossível realizar o desejo de jogar, mais ainda o de vencer. Além desta descentração mais voltada ao ambiente externo, podemos pensar em outra, simultânea a ela, a descentração interna ou subjetiva. Esta envolve a possibilidade de o jogador coordenar e regular internamente seus sentimentos e desejos, que muitas vezes entram em conflito com a situação grupal, que é outro elemento essencial dessa proposta de intervenção.

A articulação entre as condições individuais de cada jogador e as interações entre os jogadores presente em qualquer jogo é explorada pelo LaPp através do contexto necessariamente coletivo das oficinas de jogos. Elas se estruturam a partir do cruzamento de três eixos relacionais: o social - entre os membros do grupo -, o pessoal – de cada membro consigo mesmo, e o relativo ao profissional (ou profissionais) que desempenha a função de coordenar as oficinas. Em outras palavras, neste trabalho com oficinas de jogos a dimensão interpessoal é alçada ao mesmo patamar de importância que a cognitiva e pessoal, visando o desenvolvimento de “atitudes favoráveis à aprendizagem do ponto de vista cognitivo e social” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 23). Ao jogar num contexto grupal, cada participante necessita coordenar sua realidade interna - seu medo de perder, da avaliação alheia, seus

ciúmes, sua inveja, suas inseguranças, sua relação com o não saber e com o desconhecido - e a externa - competição, cooperação, necessidade de esperar a vez, de expor suas idéias, de estabelecer e garantir o compromisso coletivo com as regras. Portanto, as intervenções do profissional que coordena esse trabalho incluem a dimensão atitudinal visando a construção de

Um sujeito cooperativo que reconhece a si mesmo como parte de vários sistemas, que se relaciona com seus companheiros, respeitando suas opiniões, e que, em nome do grupo, age e colabora, considerando os diferentes pontos de vista presentes nesse grupo. (TORRES, 2001, p. 48)

Para Macedo (2009c), as oficinas de jogos se constituem em um espaço e um tempo em que se elaboram e se produzem pensamentos e ações, em que se abstraem relações com o mundo físico e social. Ao mesmo tempo, é um lugar de experiência, no sentido único de cada momento, de cada relação, de cada partida de um jogo. Experiência que demanda respeito pelo outro, por si, pelo que o jogo impõe, e criatividade, para lidar com a mudança e com o novo, através de uma postura ética. E ainda, assim como outras oficinas, há muito o que corrigir (consertar), regular, refazer, repetir, buscar melhorar e ir além, numa perspectiva que articula conservação e transformação, diferenciação e integração.

Por fim, o olhar construtivista que norteia o processo das oficinas de jogos do LaPp sustenta-se na compreensão do conhecimento em permanente construção e equilíbrio que, como vimos em capítulos anteriores, se apóiam “*na síntese dialética da auto-organização das formas das quais o sujeito precisa e da reconstituição dos conteúdos descobertos no objeto*” (PIAGET, [1980], 1996, p. 205). O objeto de conhecimento central das oficinas é o cognitivo, o que coincide, naturalmente, com o tema da maioria das pesquisas acadêmicas que nelas se fundamentaram (GARCIA; MACEDO, 2009). Embora, como já dissemos, ele não seja considerado isoladamente.

Ainda que nosso trabalho esteja mais diretamente voltado para questões de ordem cognitiva, não podemos negar a **influência do aspecto afetivo no desenvolvimento e na aprendizagem**. Sem desejo, interesse e motivação, torna-se muito difícil supor a possibilidade de aquisição de conhecimento. As relações afetivas estabelecidas interferem sobremaneira nesse processo: **todos nós sabemos como é difícil trabalhar em um ambiente hostil e desfavorável**. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 87, grifo dos autores).

Foram exatamente as dimensões sócio-afetivas que elegemos como objeto de nossas investigações, ao buscarmos caracterizar aspectos desse ambiente que pode se mostrar hostil e desfavorável, pela análise das interações entre os adolescentes, e analisar formas de se promover um ambiente acolhedor e favorável à cooperação, pela análise das intervenções da pesquisadora.

No próximo capítulo, comentaremos algumas pesquisas realizadas tanto no Laboratório de Psicopedagogia como em outros contextos, que abordaram elementos que possuem alguma afinidade com a realização do nosso estudo.

5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao realizarmos a pesquisa bibliográfica, deparamo-nos com uma infinidade de trabalhos, uma vez que as temáticas afins ao nosso estudo - jogo, adolescência, grupo, interação, intervenção, cooperação - podem combinar-se de inúmeras maneiras. Assim, após sucessivas seleções e ajustes, elegemos alguns trabalhos que agrupamos da seguinte forma. No primeiro grupo, incluímos investigações relacionadas à temática dos jogos realizadas no ambiente escolar com alunos ou professores em contexto de formação, em cujos resultados as interações sociais receberam algum destaque. No segundo, direcionamos nosso foco para trabalhos empreendidos em contextos experimentais, como situações de jogo e entrevistas, e que, além disso, recorreram a algum recorte teórico mais próximo às dimensões sócio-afetivas¹⁸. Nele foram incluídas, por exemplo, pesquisas que investigaram a interação entre duplas de jogadores. Por fim, selecionamos trabalhos em que se realizaram intervenções com adolescentes em situações coletivas, tanto oficinas de jogos como outros contextos. Nosso intuito foi fornecer um panorama breve, porém representativo, sobre os temas arrolados e não um levantamento exaustivo, o que se estenderia muito além dos interesses e limites desta tese¹⁹.

Por fim, duas últimas considerações nos parecem relevantes a respeito desta seleção. Grande parte dos trabalhos aqui apresentados insere-se em um dos seguintes contextos de pesquisa: o Laboratório de Psicopedagogia do IPUSP²⁰ e o Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) “Os Jogos e sua importância

¹⁸ Vale destacar que a grande maioria das pesquisas que utilizam jogos em uma perspectiva piagetiana encontradas investiga as contribuições dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem de aspectos cognitivos.

¹⁹ Sugerimos a consulta ao artigo de Ribeiro e Rossetti (2009) “Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras”.

²⁰ Um levantamento comentado das principais teses e dissertações vinculadas ao LaPp -IPUSP pode ser consultada em Garcia e Macedo (2009).

para a Psicologia e a Educação”²¹. No primeiro caso, sua escolha é evidente, pois, como dissemos no capítulo anterior, as oficinas de jogos realizadas por nós filiam-se a esse Laboratório. No segundo, nossa escolha se deu por duas razões. Por incluir alguns dos principais pesquisadores desta temática em nível nacional, representantes de diversos Estados e entidades reconhecidas academicamente. E pelo fato de o orientador da presente tese exercer a função de coordenador deste Grupo, de maneira que pudemos participar ativamente de Simpósios, Congressos e diversas reuniões junto a outros de seus membros, o que muito enriqueceu e contribuiu com esta pesquisa e, de forma mais ampla, com nossa formação acadêmica. Por fim, destacamos que a maioria dos estudos foi realizada nas últimas duas décadas, ou seja, após 1990.

Diversos pesquisadores estudam o uso de jogos e suas implicações para a área da Educação, em uma perspectiva psicopedagógica. Seleccionamos oito pesquisas que empreenderam investigações relacionadas diretamente à rotina escolar, sendo quatro no contexto de aulas: (CARRACEDO, 1998; FOGAÇA, 2006; VILLAS BÔAS, 2007; STAREPRAVO, 2010) e cinco em situações diversas envolvendo alunos e ou professores: (RABIOGLIO, 1995; ARAÚJO, 1996; CAMPOS, 2004; BLANCO, 2007; CAIADO, 2007). Seis delas enfocaram a análise da evolução de aspectos cognitivos, porém todas, em suas conclusões, deram destaque ao papel das interações entre os sujeitos nessas construções, o que confirma as observações de Piaget (1973, 1994, 1998a, 1998b, 1998d) e Kamii e Devries (1991).

Fogaça (2006) investigou a aprendizagem de modelos científicos sobre célula por alunos de primeiro e terceiro anos do Ensino Médio. A metodologia de coleta de dados baseou-se no método clínico de Piaget em sua versão experimental, aplicada em oficinas

²¹ Esse Grupo de Trabalho é coordenado pelo Professor Lino de Macedo e integra pesquisadores deste assunto comum, em diferentes universidades e centros de pesquisa dos Estados de São Paulo, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. O livro “Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas” (MACEDO, 2009a) ilustra uma publicação conjunta recente de membros deste Grupo.

coletivas e por intermédio de um jogo tradicional adaptado, denominado “dominó do ciclo celular”. Dentre suas conclusões, constatou que o uso do jogo, acompanhado da exploração sucessiva pelos alunos e das intervenções da pesquisadora, favoreceu a mobilização e reorganização dos recursos internos do sujeito (operações mentais, conhecimentos, modelos mentais, inferências). E ainda, o que interessa particularmente a nós, que a interação grupal foi um fator que favoreceu a evolução cognitiva e a aprendizagem dos sujeitos, especialmente pela verbalização, argumentação e necessidade de justificação sobre idéias e hipóteses frente aos colegas.

Villas Bôas (2007) e Starepravo (2010) investigaram o uso de jogos relacionados ao ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, respectivamente em pré-escolares e em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A primeira autora pesquisou a contribuição de jogos envolvendo contagem e registros de partidas, como boliche e percurso, para a construção da noção de número em 69 alunos (de 3 anos e meio a 7 anos e meio) de uma escola de educação infantil particular paulistana. Constatou, assim como Fogaça (2006), o valor da interação para promoção do progresso cognitivo e, também, a necessidade do uso intencional dos jogos por parte dos educadores, ao criarem situações desafiadoras e envolventes, considerando os recursos de cada criança e analisando seus avanços.

Starepravo (2010) propôs e analisou uma metodologia fundamentada no construtivismo piagetiano visando o ensino da multiplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo de um semestre realizou intervenção sistemática junto a uma classe de alunos de 4º ano²², mediada por vários recursos, como jogos, exercícios e situações-problema, que se diferenciam de uma aprendizagem tradicional pautada principalmente no ensino da tabuada e de operações através de algoritmos. Através da análise detalhada de suas intervenções, das condutas dos sujeitos e de sua evolução, constatou a substituição

²² Optamos por utilizar a nomenclatura relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos, ainda que muitas das pesquisas aqui apresentadas tenham sido realizadas antes dessa mudança, com o intuito de facilitar a compreensão do leitor.

progressiva de estratégias de contagem pelas de cálculo e a aquisição de competências aritméticas. Além disso, embora não fosse o foco principal do seu estudo, verificou mudanças qualitativas nas interações entre as crianças, com indícios de relações cooperativas.

O trabalho de Carracedo (1998) representa outra perspectiva em que têm sido investigadas as relações entre jogo, escola e a promoção de relações de cooperação: jogos corporais e aulas de Educação Física. Através de uma análise micro-genética piagetiana, comparou três grupos de crianças de idades distintas (4 e 5 anos; 6 e 7 anos; 12 e 13 anos) interagindo por meio de um jogo com bola da família dos pegadores, chamado “jogo carimbador”. Seu objetivo foi analisar a compreensão das regras, os procedimentos durante o jogo e os modos de interação social nos grupos de crianças. Utilizou-se de filmagem em vídeo de partidas em cada grupo etário, o que possibilitou a coleta de material quantitativo e qualitativo para suas análises. Dentre os resultados obtidos, constatou clara evolução em função da idade dos grupos no respeito às regras e na construção de ações cooperativas, corroborando as formulações de Piaget (1994).

Rabioglio (1995) investigou a relação entre jogo e escola, realizando intervenções diretamente com professores. Utilizou-se de experiências diversas em contextos didáticos, como: discussões entre professores num curso de formação sobre suas concepções acerca do uso de jogos na sala de aula, resposta a questionários individuais e participação em uma vivência com o jogo pega-varetas, conduzida pela pesquisadora. Conclui que o jogo em muitos momentos é utilizado com o intuito principal de encobrir ou disfarçar conteúdos pedagógicos, o que produz resultados negativos tanto na perspectiva da construção do conhecimento, como no empobrecimento da relação com o próprio jogo. Ou seja, desvirtuando sua dimensão lúdica e autotélica (PIAGET, 1990; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). Outra crítica ao modo como jogos são utilizados nas escolas é destacada por Blanco (2007), cujos resultados mostraram o lúdico ligado principalmente à idéia de

passatempo e recreação, apesar de o discurso docente relacioná-lo ao ensino e a aquisições de competências cognitivas e sociais variadas. Em suas observações constatou, também, o predomínio de brincadeiras livres sem intervenção ou planejamento das professoras e a não utilização de jogos cooperativos.

Seguindo a mesma linha de investigar os usos dos jogos pela escola, Caiado (2007) realizou uma análise da inserção dos jogos de regras na escola como recurso facilitador do desenvolvimento de relações cooperativas. Pesquisou duas instituições educativas: uma com projeto pedagógico fundamentado no construtivismo e outra com abordagem tradicional de ensino. Utilizou-se de recursos diversos, como entrevistas com docentes e alunos, observações da rotina escolar e observação da interação de alunos em situações cooperativa. Seus resultados indicaram a presença significativamente maior das cinco ações indicativas de cooperação analisadas (trocas de idéias e materiais, interajuda, realização de tarefas em grupo, resolução de conflitos por consenso e tomadas coletivas de decisões) na escola de fundamentação construtivista, em relação à tradicional. A primeira escola também evidenciou maior quantidade e variedade de jogos disponíveis aos alunos, e um uso mais frequente e contínuo. Em suas conclusões a autora destaca a constatação de duas realidades intercambiáveis: não só o jogo de regras propicia a cooperação como também um ambiente cooperativo possibilita a inserção do jogo. O trabalho com oficina de jogos incide exatamente sobre essas duas perspectivas e a presente pesquisa buscou analisar a promoção de qualidades de interação favorecedoras do desenvolvimento da cooperação.

O trabalho de Araújo (1996), anterior ao de Caiado (2007) que nele se baseou, também investigou a cooperação em três contextos escolares distintos quanto ao nível sócio-econômico da população atendida (escolas públicas e particulares) e quanto ao ambiente sócio-moral (autoritário e heterônomo e cooperativo e autônomo). Em relação ao nível sócio-econômico o autor não encontrou diferenças significativas. Entretanto, verificou que as

crianças que estudavam em um ambiente escolar cooperativo apresentaram um maior desenvolvimento moral em relação àquelas que conviviam em um ambiente que privilegiava a coação e o respeito unilateral. Corroborando, portanto, as idéias de Piaget (1994).

Visando promover uma relação construtiva dos professores com esses recursos, Campos (2004) recorreu à metodologia de oficinas²³, utilizando jogos de regras como instrumento central da sua proposta de formação continuada. Com base em registros de observação, feitos pela pesquisadora e pelas professoras participantes, e em filmagens de suas aulas, a autora propôs quatro indicadores da competência da função mediadora do professor: coordenação eficaz nas atividades coletivas, necessidade de planejar e refletir sobre a ação, criação de contextos significativos para o uso de jogos e uso de estratégias mediadoras da construção de conhecimento pelos alunos. Consideramos que esses quatro indicadores possuem interfaces com os objetivos da presente pesquisa, que se debruçou sobre o estudo de intervenções da pesquisadora e interações entre os adolescentes participantes, em um contexto coletivo psicopedagógico semelhante - as oficinas de jogos.

Com a mesma intenção de instrumentalizar criticamente o professor, ou outro profissional, e favorecer sua tomada de consciência sobre os processos cognitivos e sócio-afetivos envolvidos nos jogos de regras, podemos citar os trabalhos de Petty, (1995), Macedo, Petty e Passos (1997, 2000, 2005), Fiorot e Ortega (2009), Allessandrini et al. (2009), Ortega et al. (2009).

Outras pesquisas analisaram especificamente a interação entre jogadores em contextos experimentais específicos externos às aulas. Comentaremos os de Teixeira (1997) e Santos e Alves (2000), que investigaram crianças pré-escolares, e os de Brenelli (1986), Oliveira (2005) e Cavalcante (2006) com crianças do Ensino Fundamental.

²³ Baseada no trabalho do LaPp-IPUSP, cujas oficinas de jogos direcionam-se para a comunidade em geral e para a formação para professores.

Na pesquisa de Teixeira (1997), foram propostas situações variadas a 20 crianças de uma pré-escola pública, incluindo jogos e outras atividades, como desenho e pintura. Em todas, a pesquisadora fizera uma interferência prévia no material ou nas regras, impondo às duplas de jogadores a necessidade de interagir, como ao oferecer para cada uma um único pincel preso num barbante. Baseada em Piaget, confirmou sua hipótese de que crianças de 4 a 6 anos já apresentam precursores capazes de engendrar a cooperação futura. Afirma que o ambiente, especialmente o escolar, deve estar atento a esse processo, criando situações que favoreçam seu desenvolvimento.

Santos e Alves (2000) discutem, por meio de diferentes variações do jogo de dominó, a influência das interações para a melhora do desempenho em crianças pequenas. Ao longo de um ano, vinte pré-escolares jogaram quatro variações do jogo, com dificuldades crescentes. Os autores demonstraram que a compreensão do jogo, com a respectiva correção dos erros, foi influenciada positivamente pela interação entre os participantes, agrupados de maneira heterogênea quanto aos níveis de compreensão e de ação no jogo. Brenelli (1986) também verificou melhora no desempenho dos sujeitos durante o jogo Quips, influenciada pela interação social. Realizou a análise microgenética e estatística dos níveis cognitivos de 39 crianças, alunos de primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Um dos fatores envolvidos na aprendizagem do jogo que investigou foi a influência da interação social em duplas para a evolução da compreensão entre os sujeitos.

Por fim, destacamos a pesquisa de Cavalcante (2006), que analisou modos de interação social entre crianças através do Jogo Matix, em situações de competição e de não competição. Inicialmente, os quatro sujeitos, todos com 10 anos e alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, foram expostos individualmente ao jogo pela pesquisadora, para conhecerem as regras. Em seguida, realizou-se um rodízio entre os participantes, de maneira que todos jogassem entre si, configurando a situação de competição. Num terceiro momento, formaram-

se duplas para a solução conjunta de três situações-problema relativas ao jogo, numa circunstância de não-competição. Por fim, cada sujeito jogou novamente com a pesquisadora, a fim de avaliar possível evolução no nível de compreensão do jogo após a situação de interação social. A autora utilizou sete categorias de interação entre os jogadores: cooperação, confrontação, elaboração aquiescente, execução isolada, execução isolada com negação, execução isolada com comentário e exclusão. Nos resultados em situação de jogo (competição), assinalou que a categoria de cooperação foi a terceira mais frequente, após as de execução isolada (sem interação entre parceiros) e elaboração aquiescente (um jogador propõe uma jogada e o outro escuta, expressando, ou não, seu acordo). Embora estas três tenham caráter oposto, a autora encontra apoio no trabalho de outros pesquisadores, que atribuem ao próprio desenvolvimento estas oscilações entre execuções individuais e compartilhadas. Dois aspectos se destacaram na análise dos resultados relativos às interações nas situações não-competitivas. Foram observadas duas formas novas de organização de interação entre os parceiros: complemento às respostas dadas pelo outro, ocorrendo, às vezes, uma intercalação de respostas entre os parceiros; imitação das respostas dadas pelo outro participante. E que as interações relativas à cooperação foram significativamente menos frequentes do que nas de competição. No primeiro caso, a autora afirma que as formas de interação variam em função do tipo de tarefa realizada. E, no segundo, defende que as situações de competição e cooperação frequentemente andam juntas e, inclusive, podem estimular-se mutuamente. Embora nossas categorias de análise das interações tenham sido outras, este trabalho será retomado na discussão.

Pautada em uma análise microgenética piagetiana, Oliveira (2005) recorrendo ao jogo xadrez simplificado, também utilizado por Piaget ([1980], 1996) para analisar a evolução das perspectivas espacial e social em 16 sujeitos, alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental. Combinando diferentes recursos experimentais, incluindo situações de jogo e

aplicação de provas piagetianas, a autora verificou correspondência entre ambas as evoluções. Ou seja, partindo de condutas egocêntricas e indiferenciadas em direção à construção da reciprocidade, constatou a presença de posturas mais cooperativas e recíprocas nos participantes com melhor nível de coordenação da perspectiva espacial. Entre estas posturas, destacou: a condição de ouvir o outro e de perceber os procedimentos e estratégias do adversário e a percepção da implicação entre as jogadas de ambos. Sublinha, também, que o jogo utilizado se mostrou útil para o diagnóstico e a avaliação de aspectos cognitivos e sociais dos participantes. Nosso interesse por esse trabalho pautou-se justamente na ênfase dada à análise das relações entre egocentrismo e descentração, elemento intimamente relacionado ao desenvolvimento da cooperação, nosso objeto de estudo.

Os próximos quatro trabalhos foram escolhidos por abrangerem a análise de aspectos afetivos em situações de jogo, segundo uma perspectiva piagetiana. Queiroz (2000), Ribeiro (2001) e Canal (2008) realizaram experimentos com jogos de regras e Dell’Agli e Brenelli (2009), observaram situações escolares, relativas a conteúdos curriculares e momentos de uso de jogos.

Ribeiro (2001) recorreu a entrevistas individuais com os sujeitos, utilizando como recurso um jogo de regras (Jogo das Boas Perguntas). Para análise das condutas afetivas construiu 12 categorias descritivas das condutas afetivas identificadas, organizando-as em pares de opostos: envolvimento / não envolvimento; concentração / dispersão; flexibilidade / rigidez; tolerância à frustração / não-tolerância à frustração; cooperação / oposição; tranquilidade / agitação. Na discussão dos resultados, destacou, dentre outros itens, a importância da análise destas condutas afetivas para a compreensão e a intervenção junto a crianças com dificuldades de aprendizagem.

Dell’Agli e Brenelli (2009) investigaram condutas afetivas em dois grupos de seis crianças, com e sem queixa de aprendizagem. Os sujeitos, alunos de 4º ano do Ensino

Fundamental, foram observados em duas situações escolares relativas a tarefas pedagógicas e a atividades lúdicas (jogos de regras diversificados). Para as análises qualitativas, as autoras inspiraram-se nas categorias propostas por Ribeiro (2001) descritas acima, às quais foram atribuídas diferentes pontuações conforme indicassem presença de aspectos positivos (+), presença parcial (+/-) ou ausência de conduta afetiva positiva (-). Nas situações ligadas a tarefas pedagógicas, os resultados indicaram a prevalência de condutas afetivas positivas, como maior envolvimento e concentração, nos alunos sem queixa de dificuldade de aprendizagem em relação ao grupo de alunos com queixa. Por outro lado, não foram verificadas diferenças expressivas nas condutas dos participantes dos dois grupos nas situações lúdicas. Como outros autores, Brenelli e Dell’Agli (2009) evidenciam os benefícios de situações lúdicas não apenas para o progresso de aspectos cognitivos, mas também para a promoção de condutas afetivas positivas, as quais, ao mesmo tempo, favorecem os primeiros. Selecionamos os trabalhos de Queiroz (2000) e Canal (2008) que, como nós, também recorreram à Teoria da Equilibração de Piaget, às condutas de tipo α , β e γ , embora em nenhum deles tenha sido proposta uma aplicação para o campo das interações sócio-afetivas²⁴ semelhante à nossa.

Tendo o Jogo da Senha como instrumento de pesquisa, Queiroz (2000) empreendeu análise microgenética de partidas do jogo realizadas individualmente com três crianças de 9 e 10 anos. Investigou as características dos níveis de desenvolvimento, dos erros em relação com a equilibração e aspectos da equilibração segundo os tipos de condutas dos sujeitos, baseado na perspectiva dialética da obra de Piaget. Num texto rico em ilustrações e análises de situações empíricas, interessa-nos, aqui, ressaltar uma consideração feita pelo autor diante da oscilação dos sujeitos quanto ao emprego de condutas de tipo α , β e γ .

²⁴ Na realidade, em nossas pesquisas, não encontramos esse recorte em nenhum outro trabalho.

Este trabalho mostra relações entre níveis de desenvolvimento e de condutas. As estabilidades e oscilações de um são compatíveis com as do outro, e **é possível dizer que acompanham os movimentos afetivos implicados no comportamento aparente** o que, do ponto de vista dos estudos sobre afetividade de Piaget, não deve nos causar surpresa. (QUEIROZ, 2000, p. 207, grifo nosso)

O trecho colocado em destaque sinaliza para a pertinência do nosso estudo, ao examinarmos as interações sócio-afetivas entre os adolescentes (que podem ser consideradas tipos de “comportamento aparente”) em função das regulações e compensações empreendidas por eles (entendidas - por que não? - como “movimentos afetivos”).

Canal (2008) desenvolveu uma pesquisa descritiva sob duas perspectivas de análise dos procedimentos empregados por 34 sujeitos de 7º e 9º anos do Ensino Fundamental ao jogarem o Jogo Mattix: uma microgenética, através do Método Clínico de Piaget, e outra estatística. Além disso, examinou as expectativas de auto-eficácia dos sujeitos, mediante entrevistas individuais realizadas antes e depois de certo número de partidas do jogo. E, por fim, os sujeitos responderam individualmente a situações-problema sobre o mesmo jogo. Tanto a resolução destas últimas como a ocorrência das 102 partidas realizadas foram filmadas e analisadas com auxílio de juízes. Embora com objetivos e desenho metodológico distintos dos nossos, ressaltamos a utilização pela autora, dentre as diversas categorias de análise dos procedimentos dos sujeitos, das condutas compensatórias alfa, beta e gama formuladas por Piaget (1976), relacionadas à dimensão cognitiva. Ao examinar a evolução de quatro sujeitos, constatou, ao longo das partidas, aumento significativo de condutas gama em um deles, sendo que os outros três já apresentaram, desde as primeiras partidas, uma maior proporção deste tipo de conduta.

Finalmente, chegamos ao grupo de pesquisadores que realizaram diferentes propostas de intervenção coletiva com adolescentes. Em nossas buscas, encontramos grande número de pesquisas com grupos de adolescentes dirigidos por equipes multiprofissionais concernentes à abordagem preventiva de temáticas da área da Saúde, como métodos contraceptivos, uso de

drogas, maternidade, doenças sexualmente transmissíveis e outras doenças crônicas (por exemplo: (SANTOS; BASTOS, 2002; TORRES; HORTALE; SCHALL, 2003, BOOG et. al. 2003). Em geral elas apontam a contribuição do contexto coletivo para melhor compreensão e cuidado para com a saúde, sinalizando o uso do jogo, dentre outros recursos, como elemento facilitador da expressão individual, da interação grupal e da veiculação de informações. Torres, Hortale e Schall (2003) a esse respeito destacam outras vantagens identificadas pelos profissionais da equipe quanto à utilização de jogos: criação de um ambiente prazeroso e favorecedor da aprendizagem, possibilitando desestruturar e reestruturar conhecimentos e preservando a espontaneidade dos participantes.

Deixamos para o final do capítulo justamente os cinco trabalhos cujas interfaces com nosso estudo se mostraram mais expressivas. Todos utilizaram jogos de regras em contextos de intervenção psicopedagógica, segundo uma leitura construtivista, envolvendo a análise de aspectos sócio-afetivos das interações entre os sujeitos. São eles: Wechsler, (1994); Gimenes, (1996); Torres, (2001); Luna, (2008); Frias, (2010).

O contexto empírico escolhido por Gimenes (1996) diferiu dos outros trabalhos, consistindo de duas instituições filantrópicas para pré-adolescentes: uma em regime de abrigo e, outra, de semi-abrigo. O foco da sua investigação foi analisar a função psicopedagógica (estruturante) do jogo de regras, como promotora de mudanças sócio-afetivas nos 10 sujeitos pesquisados, com idades entre 10 e 13 anos. Seus procedimentos de coleta incluíram provas operatórias piagetianas, entrevistas de anamnese com os pais e gravações em vídeo dos encontros com o grupo de participantes. Baseou-se no Método Clínico piagetiano e, além de explorar aspectos específicos ao Jogo Quilles (regras, deslocamentos espaciais, sucessão e causalidade dos movimentos), estabeleceu correlações entre situações do jogo e experiências sociais e familiares dos sujeitos. Concluiu que experiências com o jogo favoreceram a tomada de consciência dos pré-adolescentes sobre suas condutas e, ao mesmo tempo, a ocorrência de

mudanças no relacionamento entre eles: incremento da cooperação e da auto-estima grupal e individual. Finaliza suas considerações sugerindo o uso de jogos como recurso preventivo em nível primário de saúde mental, o que coincide com as considerações dos estudos mencionados da área da Saúde.

Frias (2010) analisou, na perspectiva da Epistemologia Genética de Piaget, o uso do *Roleplaying Game* (RPG - Jogo das Representações) como recurso favorável ao desencadeamento de atividades relacionadas à cooperação e ao diálogo entre pares, entendidos como aspectos próprios ao desenvolvimento da moral autônoma. Os 7 participantes da pesquisa, todos do sexo masculino com idades entre 11 e 27 anos, participaram de 12 encontros grupais, sendo 9 dedicados a oficinas de RPG. Verificou que as situações propostas no jogo levaram ao exercício crescente e progressivo de atitudes cooperativas entre os participantes, bem como a uma diminuição de situações de discussão entre eles (em seu sentido negativo, de obstáculo e retardamento do encontro de soluções em comum). Destaca, também, o papel do mestre do jogo, o qual, ao ser desempenhado enquanto um mediador do grupo com autoridade e flexibilidade, complementa significativamente os possíveis benefícios deste tipo de jogo na promoção da cooperação e da autonomia entre os envolvidos.

Wechsler (1994) estabeleceu uma articulação entre conceitos da Epistemologia de Piaget e do Psicodrama de Moreno, baseada em duas situações empíricas distintas: aplicação individual de provas operatórias piagetianas e situações coletivas com jogos de papéis e de cartas. Identificou correspondência entre o nível operatório dos sujeitos (crianças de 4 a 7 anos e adolescentes de 11 a 14 anos) e o desempenho nas situações de jogos, incluindo nesse recorte diferentes modos de relacionamento interindividual. Verificou, em relação aos sujeitos mais novos, que as intervenções realizadas favoreceram a mudança do nível cognitivo inicialmente pré-operatório, passando a apresentar respostas de nível operatório e um aumento

de performances nos jogos dramáticos indicativas de maior descentração. No segundo experimento, com os sujeitos adolescentes, constatou aumento de respostas espontâneas e desenvolvimento de habilidades relacionadas às relações interindividuais. A autora conclui que os resultados da pesquisa puderam comprovar que as intervenções do profissional em contextos coletivos (no caso, a própria pesquisadora) desencadeiam mecanismos superiores de abstração e generalização, o que se reflete na construção de conhecimentos mais ricos em compreensão favorecendo o processo de tomada de consciência.

Torres (2001) e Luna (2008) desenvolveram suas investigações durante oficinas de jogos do LaPp. A primeira autora acumulou, como nós, as funções de pesquisadora e de coordenadora das oficinas, que duraram dois semestres, com o intuito de analisar o progresso cognitivo e atitudinal de sete participantes. Estes eram alunos de 6 e 7 ano do Ensino Fundamental com queixas de dificuldade de aprendizagem e de ordem comportamental. Em um relato ricamente fundamentado e ilustrado, analisou se e de que modo determinado conjunto de intervenções aplicadas a grupos de adolescentes em oficinas (que têm como instrumento principal a utilização de jogos e desafios) poderia favorecer a construção de esquemas formais e, portanto, a evolução dos sujeitos. Para avaliar esta evolução operatória, recorreu a três instrumentos: 1) aplicou a Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico (EDPL), construída por François Longeot e fundamentada em Piaget; 2) avaliou o desempenho dos adolescentes em situações lúdicas específicas - partidas do Jogo Rummikub - e 3) comparou os resultados obtidos em provas pedagógicas de Matemática e de Língua Portuguesa, construídas para a pesquisa. Complementando o exame dos processos de desenvolvimento e aprendizagem em seus aspectos cognitivos, Torres (2001) investigou a construção de atitudes favoráveis à aprendizagem durante as oficinas. Analisou com profundidade o percurso de quatro sujeitos, verificando evolução quanto à disciplina, cooperação, participação e envolvimento afetivo em todos eles, ainda que com características

diferentes entre si. A autora também enfatizou em seu estudo a efetiva contribuição dos jogos para o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais e para incremento dos processos de equilibração majorante dos sujeitos (PIAGET, 1976).

Luna (2008) participou de oficinas de jogos do LaPp durante três semestres consecutivos, na condição de observadora. Seu objetivo foi identificar atitudes de indisciplina dos participantes e verificar sua possível evolução em direção à disciplina. Esta última foi qualificada, com base em Piaget (1994) e Macedo (2005) como autodisciplina, isto é, uma construção pessoal e auto-motivada, considerada uma condição necessária ao desenvolvimento de competências, uma vez que quanto mais atento, concentrado e persistente um sujeito estiver (mais disciplinado em relação a si mesmo), melhor ele poderá resolver os desafios da tarefa. Nesse sentido, baseada em Macedo, Petty e Passos (1997), a autora assinalou que qualquer competência implica o desafio de superar a si mesmo. Organizou os resultados relativos à indisciplina dos três sujeitos examinados em três categorias: desrespeito, desatenção e baixa tolerância à frustração, subdivididas em três graus de intensidades: leve, média e grave. Verificou um aumento progressivo de atitudes de disciplina no terceiro semestre, embora esse processo não tenha ocorrido de maneira homogênea ou linear, comportando avanços e recuos. Além disso também constatou uma variação na qualidade de disciplina/indisciplina em função do tipo de atividades realizadas, o que corroborou constatações de Torres (2001) e de Cavalcante (2006). Embora, em nossa pesquisa, não tenhamos escolhido especificamente esse recorte para analisar as interações dos sujeitos, alguns de seus resultados integrarão o momento de nossas discussões.

Vários dos trabalhos apresentados confirmam que o estudo das interações, ou seja, das relações interindividuais em contextos lúdicos é um campo fértil à pesquisa acadêmica. Seja no papel de coadjuvantes na abordagem de aspectos cognitivos, o que ocorre na maioria dos casos, seja no lugar de protagonistas frente ao universo múltiplo das relações humanas, sendo

que neste caso, como vimos, a grande parte dos trabalhos enfocou situações escolares. Vimos, também, que, embora o tema da afetividade não tenha sido o tema por excelência escolhido por Piaget bem como o das relações interindividuais, ambos são pertinentes à sua obra e são iluminados de modo relevante por ela.

6 A PESQUISA

Retomamos, a seguir, os principais pressupostos da nossa pesquisa, que teve como tema central a cooperação, segundo a teoria de Piaget.

A cooperação é necessária ao desenvolvimento humano considerado em sua dimensão intelectual e sócio-afetiva. Ela não é dada de forma inata, nem é suficiente sua valorização sócio-cultural. Implica exercício, prática e construção. Ela se desenvolve num contexto de relações interindividuais, tanto simétricas, entre pares, como assimétricas, entre indivíduos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

A cooperação compreende dois aspectos indissociáveis: é um princípio e um método. No primeiro caso, ao consistir de um valor abstrato, nunca é plenamente atingida. No segundo, pode ser aprendida e aperfeiçoada. Também aqui nunca alcança uma posição definitiva e exclusiva, pois conflitos e perturbações são inerentes às relações interindividuais.

Na adolescência, as bases para o estabelecimento de relações de cooperação já se fazem presentes, embora também coexistam e alternem-se movimentos de descentração e com características egocêntricas.

O jogo, especialmente o de regras, utilizado em um contexto de intervenção psicopedagógica, constitui um recurso adequado ao exercício da descentração e ao desenvolvimento da autonomia, condições necessárias à cooperação.

A proposta metodológica de oficina de jogos desenvolvida pelo Laboratório de Psicopedagogia da Universidade de São Paulo, realizada em um contexto grupal, visa, dentre outros objetivos, ao desenvolvimento e à aprendizagem de atitudes favoráveis à cooperação.

Com base nestes pressupostos, realizamos uma pesquisa qualitativa construtivista, ao longo de um processo de oficina de jogos com 12 adolescentes, alunos de uma escola pública paulistana, com a duração de um ano. Ela teve como objetivo: observar e promover a vida em

grupo visando ao desenvolvimento da cooperação entre os sujeitos.

Para alcançar esse objetivo, e por se tratar de uma pesquisa baseada em uma proposta de intervenção, empreendemos uma dupla perspectiva de análise, enfocando as intervenções da pesquisadora e as interações entre os sujeitos. Nos procedimentos de análise dos dados elas serão detalhadas. Passemos, então, ao capítulo relativo ao Método.

7 MÉTODO

Neste capítulo descrevemos a pesquisa realizada: local, sujeitos, aspectos éticos, oficinas de jogos, materiais, procedimentos de coleta e de análise de dados.

7.1 Local

A investigação realizou-se em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio da região oeste da cidade de São Paulo, durante o ano letivo de 2007. A escolha por esta instituição ocorreu pela existência de trabalhos anteriores do LaPp desenvolvidos junto a ela e porque a pesquisadora possuía uma relação prévia com a escola (havia coordenado oficinas de jogos com outros alunos no ano anterior), o que favoreceu a receptividade à pesquisa.

A sala em que aconteceram as oficinas da pesquisa possuía dimensões amplas (cerca de 20 m x 8 m) e se subdividia em duas partes distintas, separadas por uma bancada de concreto. Em uma delas, havia 6 mesas quadradas (2 m x 2 m) com 6 a 8 cadeiras ao redor de cada uma e uma lousa, e na outra perfilavam-se diversas carteiras voltadas para uma segunda lousa, numa formação tradicional de sala de aula, a qual permaneceu desocupada durante as atividades. Esta sala foi escolhida em conjunto com a coordenadora pedagógica por estar vaga no horário necessário e pela existência das mesas que facilitariam o uso de jogos. Além da garantia de privacidade, observou-se uma boa ventilação e iluminação do ambiente.

Outras atividades complementares às oficinas – encontros com coordenadora pedagógica, reunião inicial com os sujeitos e seus responsáveis, entrevistas individuais finais com sujeitos - aconteceram em outras salas da escola, mantendo-se o cuidado quanto ao conforto e à privacidade dos envolvidos.

7.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram 12 adolescentes alunos dos últimos anos do ensino fundamental²⁵, sendo: quatro alunos de 8º ano (meninos) e oito alunos de 9º ano (duas meninas e seis meninos). Suas idades variaram de 13 anos a 15 anos e 2 meses, com uma média de 14 anos, como mostra o quadro abaixo.

Nome²⁶	DN	Idade	Ano
Robson	04/04/94	13; 0	8
Júlio	06/12/93	13; 4	8
Vítor	21/09/93	13; 7	8
Wesley	30/09/93	13; 7	8
Jorge	27/05/93	13; 11	9
Lia	22/04/93	14; 0	9
Carlos	16/03/93	14; 1	9
Danilo	16/02/93	14; 2	9
Roberto	11/09/92	14; 7	9
Amanda	25/08/92	14; 8	9
Rafael	25/07/92	14; 9	9
Fernando	12/02/92	15; 2	9

Quadro 1: Informações relativas aos sujeitos

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha pelo 8º e pelo 9º ano contemplou o recorte da pesquisa (pela adolescência) e um interesse da escola, uma vez que a coordenadora considerava relevante oferecer uma atividade extracurricular a essa faixa etária, normalmente pouco atendida por propostas desse tipo. Decidimos por duas séries diferentes objetivando maior heterogeneidade dos sujeitos, de

²⁵ Utilizaremos na tese a nomenclatura atual relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos, embora, há época da pesquisa, na escola ainda se utilizasse como referência o sistema de 8 anos.

²⁶ Os nomes são fictícios.

modo que não fossem todos de uma mesma classe, e o número de vagas foi definido em função de experiências anteriores da pesquisadora na condução de oficinas de jogos e outros trabalhos em grupo.

A inscrição para as oficinas foi voluntária e oportunizada a um grupo de 41 alunos que havia apresentado dificuldade de acompanhamento escolar no ano anterior ao da pesquisa²⁷, sendo 13 alunos de 8º ano e 28 alunos de 9ºano. Após reunião para apresentação do trabalho, todos receberam um impresso com as mesmas informações. Os interessados inscreveram-se diretamente na secretaria da escola, em uma ficha específica criada para esse fim. Como o número de inscritos coincidiu com o número de vagas, não foram necessários procedimentos de seleção.

7.3 Aspectos éticos

Para o planejamento da pesquisa consultamos a Resolução nº 196 do Conselho Nacional da Saúde (CNS) de 10 outubro de 1996 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre as orientações nacionais relativas aos procedimentos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos.

Baseamo-nos, também, em Delval (2002) quanto aos cuidados éticos a serem tomados procurando evitar possíveis danos físicos ou psíquicos, tendo como premissas básicas: o informe sobre a pesquisa, a confidencialidade das informações obtidas, a garantia do anonimato e da 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

²⁷ As oficinas de jogos foram oferecidas a alunos que tinham terminado o ano letivo anterior (2006, quando ainda cursavam o 7º e 8º anos) com pelo menos uma das disciplinas possuindo avaliação final “NS” (não satisfatório). Ou seja, embora tivessem passado de ano, não haviam atingido o desempenho esperado.

dos procedimentos e que lhes seja solicitada uma autorização para a participação dos filhos/alunos na pesquisa. Avaliamos que com adolescentes deve-se manter esse procedimento, o que foi feito através dos contatos prévios com a coordenadora pedagógica da instituição e durante uma reunião inicial com os sujeitos e seus responsáveis.

Esta reunião, ocorrida no final de março antes do início das oficinas, foi conduzida pela pesquisadora e por uma auxiliar²⁸, contando com a participação de todos os 12 sujeitos e seus responsáveis. Ela se dividiu em três momentos: uma breve apresentação dos presentes, uma atividade com jogos (semelhante às que seriam desenvolvidas nas oficinas com os adolescentes) e um momento para esclarecimentos de ordem ética, com leitura conjunta do “Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa” (Apêndice A) e sua assinatura em três vias (para a pesquisadora, para a escola e para os participantes).

O uso de atividade com jogos (no caso, utilizou-se o Jogo Quarto²⁹) teve como objetivo proporcionar uma vivência concreta com o tema e a metodologia do trabalho proposto, que foi muito bem aceita por todos, gerando, inclusive, comentários dos responsáveis que indagaram sobre a realização de trabalhos semelhantes com adultos.

O esclarecimento quanto aos aspectos éticos, feito coletivamente, favoreceu a compreensão de todos quanto aos objetivos e às salvaguardas frente aos sujeitos, especialmente a garantia do sigilo, da voluntariedade da participação e da promoção de um ambiente de respeito e de promoção do aprendizado e da saúde. Por fim, ficou acordado que, ao término da pesquisa, tanto a instituição escolar como os sujeitos e seus responsáveis teriam acesso aos seus resultados, através de um exemplar da respectiva tese, doado à escola.

²⁸ Tivemos a colaboração valiosa de Cláudia Maria Segura, terapeuta ocupacional com experiência em coordenação de grupos, participando de todas as oficinas de jogos com os adolescentes e das outras atividades complementares à pesquisa.

²⁹ As informações sobre este jogo podem ser consultadas no Apêndice B.

7.4 As oficinas de jogos da pesquisa

O contexto empírico englobou 23 oficinas de jogos realizadas durante o ano de 2007, sendo 10 no primeiro semestre e 13 no segundo.

Como já mencionado, a metodologia das oficinas de jogos da pesquisa baseou-se no trabalho consolidado do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp-IPUP). Em capítulo anterior³⁰, apresentaram-se seus fundamentos teóricos e, aqui, descreveremos seu funcionamento, que envolve três níveis interdependentes: planejamento, execução e avaliação.

A pesquisadora e a auxiliar realizaram reuniões regulares semanais com cerca de 3 horas de duração para planejar as atividades de cada oficina, incluindo: seleção dos jogos e atividades; compra e confecção de material a ser usado; definição da rotina diária (seqüência e modalidades dos jogos e outras atividades) e das atribuições de cada uma frente às tarefas propostas e aos sujeitos. Estas decisões não possuíam um caráter rígido: no desenrolar de cada oficina eram feitos ajustes e alterações sempre que algum fato novo indicava tal necessidade.

Após cada oficina, aconteceram reuniões de 1h30min para a avaliação pela dupla, enfocando aspectos como: a adequação dos jogos e atividades propostos (como foram recebidos pelos adolescentes e ajustes práticos relativos à sua condução), o modo como o grupo relacionou-se naquele dia, entre si e com a dupla, e manifestações individuais que tivessem chamado nossa atenção. Estes elementos serviram de suporte para o planejamento.

O momento de execução das oficinas envolveu a preparação do ambiente e dos materiais, a realização da oficina em si e a arrumação posterior da sala. Para a preparação, a dupla chegava meia hora antes do início da oficina visando à arrumação da sala, das mesas e dos materiais, escrita na lousa da rotina e preparação da filmagem (descrita mais à frente nos procedimentos de coleta de dados).

³⁰ Capítulo relativo à Fundamentação Metodológica.

A realização das oficinas aconteceu semanalmente, em dia prefixado, com duração de 1h30min, distribuídos entre: o Momento Inicial, com duração média de 15 minutos, o Momento do Jogo (e atividades), com cerca de uma hora, e o Momento Final, nos 15 minutos restantes.

Com relação ao Momento Inicial, ele teve como objetivos: recepção e aquecimento do grupo, assinatura da lista de presença, conversas livres (assuntos relacionados às oficinas, à escola ou à vida pessoal) e leitura da rotina na lousa. O Momento do Jogo foi dedicado à apresentação e exploração dos jogos, às partidas e a outras atividades, como solução e discussão de situações-problema sobre os jogos e atividades de avaliação. O Momento Final objetivou concluir as atividades e promover uma síntese sobre as vivências do dia, através da reflexão e discussão de aspectos cognitivos, afetivos ou sociais.

Paralelamente às oficinas com os adolescentes, foram realizados encontros com a coordenadora pedagógica. Alguns anteriores à pesquisa de campo focaram a discussão e definições de caráter formal (grupo de alunos, inscrição, reunião com responsáveis, etc.). Outros aconteceram para acompanhamento do processo e comunicar ocorrências específicas. Estes encontros também buscaram promover uma relação de colaboração com a instituição³¹, o que foi destacado pela coordenadora pedagógica nessas ocasiões. Embora o conteúdo desses encontros não tenha integrado o material empírico da pesquisa, eles foram brevemente citados para que se tenha uma visão global da condução do processo das oficinas de jogos.

Por fim, as regras gerais das oficinas consistiram de: proibição do uso de aparelhos eletrônicos (como celulares e *walkman*) e de comida ou bebida durante as atividades; cuidado com o ambiente da escola (sala e objetos) e com os materiais do LaPp (como jogos e material gráfico); proibição de saída da sala durante as oficinas. Neste último caso, foram negociados casos específicos (como para beber água e ir ao banheiro). Quanto às faltas, estabeleceu-se o

³¹ Ressaltamos a receptividade e disponibilidade da coordenadora pedagógica, dando todo suporte ao trabalho.

limite de três por semestre, e o modo como ele foi conduzido será analisado nos resultados relativos às intervenções da pesquisadora.

7.5 Materiais

Os materiais utilizados podem ser divididos em três grupos: 1) apoio à pesquisa, 2) consumo durante as oficinas, 3) jogos e atividades. No primeiro, destacam-se: cadernos para registro diários da pesquisadora após as oficinas e reuniões, filmadora, tripé, máquina fotográfica digital e gravador ³². Para consumo nas oficinas foram usados materiais básicos, como: fitas para filmadora e gravador, pastas, canetas hidrográficas, lápis preto, borracha, papel sulfite A4, giz para lousa, etc.

Os jogos, segundo a ordem em que foram apresentados, foram nove: Quarto, Can-Can, Imagem & Ação 2, Sudoku, Pingo no 'i', Código da Vinci, Detetive, Guardiões de Gaia e Jogo da Onça ³³. As atividades, num total de sete, foram as seguintes: Qual é o jogo?, Jogo de associações, Situações-problema, Avaliações, Construção do jogo quarto, Discussão da filmagem de uma oficina, Festa de encerramento. No Apêndice B podem ser examinados três quadros com as informações quanto à estrutura e ao funcionamento de todos eles e no Apêndice C, o “Programa da Oficina”, com as datas e os respectivos jogos e atividades realizadas.

Definir os jogos e atividades a serem utilizados a o momento em que foram introduzidos nas oficinas, assim como suas diferentes modalidades (individual, em duplas,

³² Estes três equipamentos - filmadora SONY modelo CCD-TRV37, máquina fotográfica SONY modelo DSC-W1 e gravador SONY modelo TCM-200DV - pertenciam à pesquisadora. O tripé, adquirido com verba de reversa técnica da FAPESP, foi designado ao Laboratório de Psicopedagogia.

³³ Os fabricantes dos jogos são: Quarto - Gigamic (França); Can-Can - Grow (Brasil); Imagem & Ação - Grow (Brasil); Sudoku (puzzle de origem norte-americana, comercializado no Brasil pelas empresas Coquetel e Copag, dentre outras); Pingo no 'i' - Copag (Brasil); Código da Vinci - Grow (Brasil); Detetive - Estrela (Brasil); Guardiões de Gaia - BigStar (Brasil), Jogo da Onça - Origem (Brasil).

equipes, etc.) envolveu intencionalidade e flexibilidade. Estes aspectos são fundamentais dentro do trabalho desenvolvido pelo LaPp, de modo que a seguir resumiremos os motivos que orientaram nossas escolhas durante a pesquisa.

- Jogo Quarto

Este jogo, como já mencionado, foi utilizado na reunião com os adolescentes e seus responsáveis, anterior ao início das oficinas. Bastante utilizado em oficinas do LaPp, foi escolhido por proporcionar partidas rápidas, ser atraente sensorialmente e semelhante a um jogo tradicional - o jogo da velha - quanto ao objetivo de formar um alinhamento. Além disso, a sua dinâmica diferenciada de escolha da peça pelo adversário imprime um fator perturbador³⁴ e instigante, na medida em que impõe concretamente a indissociabilidade entre aquilo que ambos os jogadores fazem durante a partida, num movimento contínuo de centração e descentração, que visávamos promover. Isto é, para ser um bom jogador (além das habilidades cognitivas: relações espaciais, análise e síntese, antecipações, relações parte e todo, etc.) é necessário que se leve em conta o outro, que se aceite a impossibilidade de controle absoluto sobre a própria ação, e que, assim como na vida, fazemos parte de uma rede de relações. Resumindo em uma frase, poderíamos dizer que o Jogo Quarto coloca o jogador diante da questão: “o que eu faço com aquilo que o outro (metaforicamente, a vida) me dá?”.

- Jogo Can-Can

A escolha deste jogo ocorreu na sequência do Jogo Quarto, com o intuito de criar um contexto de interação entre todo o grupo, e conseqüentemente favorecer sua observação, uma

³⁴ Aqui usamos o termo em referência ao sentido positivo, construtivo e essencial ao crescimento como é usado por Piaget no livro “A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do crescimento” (1975).

vez que a estrutura do anterior privilegiava relações entre dois jogadores (ou duplas). O seu modo de funcionamento promove intensa interação cognitiva e afetiva entre os jogadores que devem se manter atentos aos descartes e ao número de cartas dos adversários, modificando constantemente as estratégias para suas próprias jogadas. Além do que, devido aos atributos das cartas especiais, com penalidades para os adversários, este jogo promove um contexto lúdico útil para observar a competitividade na relação direta com o outro. Podemos destacar as seguintes questões nele implícitas: “como ficar atento, simultaneamente, a mim mesmo e ao grupo? Como articular a importância destas duas perspectivas?”.

*- Jogo Imagem & Ação*³⁵

O principal critério de escolha deste jogo foi sua ênfase na comunicação e na vivência de trabalho em equipe. Depois dos dois jogos que exploraram mais as atitudes competitivas numa perspectiva individual (Quarto e Can-Can), consideramos oportuna a inserção de um jogo que exigisse um trabalho de cooperação, de união em favor de um objetivo comum - as adivinhações e, conseqüentemente, a vitória. Para atingi-lo, a descentração era evidentemente necessária, pois era fundamental considerar as particularidades do colega de equipe (na função de mímico ou desenhista), identificar as pistas fornecidas, encorajando-o em seu modo de desenhar e em seus gestos, além de socializar com o grupo as associações pessoais: acreditar nas próprias idéias e ao expressá-las, bem como acolher as do restante da equipe. Na posição de mímico ou desenhista, o adolescente também necessita descentrar-se ao procurar se fazer compreender pelos outros. Ou seja, consideramos que este jogo suscitava as seguintes questões: “como me fazer compreender pelo grupo/ como compreender meu colega? Como contribuir para a vitória da minha equipe?”

³⁵ Embora tenhamos utilizado a versão ‘2’, como ela não introduziu modificações relevantes, utilizaremos no texto apenas o nome do jogo: Imagem & Ação.

- *Sudoku*

Após um primeiro período em que os jogos utilizados envolveram interações com adversários ou companheiros de equipe, decidiu-se pela inclusão de uma nova situação, que demandasse maior concentração, raciocínio, silêncio³⁶ e, acima de tudo, capacidade de ficar consigo mesmo, descolando-se e diferenciando-se do grupo (ou dos colegas mais próximos). Com isso, pudemos observar os adolescentes sob outros ângulos. O Sudoku, passatempo publicado com regularidade em jornais e revistas nacionais, foi escolhido para este momento das oficinas por possuir uma estrutura propícia a estes objetivos e por ser objeto de estudos em andamento no LaPp na ocasião. Uma questão que nos interessava era: “como não me dispersar com os colegas do grupo?”

- *Jogo Pingo no “i”*

Ao final do primeiro semestre, decidimos apresentar um jogo novo, Pingo no ‘i’ - também utilizado nas oficinas do LaPp - com regras simples, porém que possuía duas características que nos pareceram significativas para o grupo. Em primeiro lugar, o universo de jogos de cartas já se mostrara atraente a todos desde o “Jogo Can-Can”, com o que buscamos estimular o envolvimento dos sujeitos. Em segundo, a estrutura e o conteúdo lingüístico do jogo incentivam a capacidade de fazer associações, a imaginação e a expressão pessoal, num contexto de regras. E, do ponto de vista das interações, ele exige o desprendimento em relação ao produto pessoal de cada um (uma vez que as palavras colocadas na mesa tornam-se coletivas e podem ser desmanchadas ou modificadas pelos adversários) em favor do andamento do jogo, propondo uma importante distinção: “como

³⁶ Não é uma meta das oficinas de jogos inspiradas no trabalho do LaPp impor o silêncio como condição imprescindível: ele é considerado elemento importante para o aprendizado, se puder ser experimentado com tal significado pelos participantes, e de forma produtiva e aplicada a cada contexto.

diferenciar o que é meu, o que é do outro e o que é de todos?”

- Jogo Código da Vinci

O principal motivo para introduzirmos este jogo foi a constatação da necessidade de trabalharmos com estruturas e regras mais complexas, que impusessem maiores desafios aos adolescentes o que, como acreditávamos - e se confirmou - despertaria o interesse do grupo. Semelhante ao “Jogo Imagem & Ação”, ele requer bom nível de vocabulário e capacidade de associações, porém possui duas características novas que nos interessavam observar: a imposição do autocontrole motor (forçando um maior uso da percepção visual e da abstração na decifração das palavras sem poder mexer nas letras) e uma boa organização do tempo (para realizar as ações possíveis de uma mesma jogada dentro do tempo da ampulheta). Portanto, uma questão se impunha aos jogadores: “Como me organizar no tempo (ou minha equipe)?” Em suma, requer - como qualquer jogo, mas o faz de um modo criativo - análise e síntese, coordenação de variáveis e processos de tomada de decisão, além de colaboração na organização do jogo, pois, em cada jogada, há diferentes ações compartilhadas entre os jogadores.

- Jogo Detetive e Jogo Guardiões de Gaia

A escolha destes jogos não partiu do planejamento das pesquisadoras, mas de uma sugestão do grupo de adolescentes, que solicitaram poder levar jogos seus para as oficinas. Tal pedido foi acolhido, pois ele parecia possuir um significado importante não apenas individual (para os donos dos jogos), mas coletivo: representando uma confirmação da inclusão dos próprios adolescentes no processo das oficinas, um desejo de colaborar

diretamente e de sentirem-se ouvidos e considerados em suas idéias. No caso especificamente do Jogo Guardiões de Gaia (desconhecido da pesquisadora), a sua estrutura mostrou-se um tanto confusa e não tão bem elaborada em suas regras, o que foi percebido também pelos adolescentes. Portanto, pautados nestas justificativas, decidimos utilizá-lo em apenas uma oficina.

- Jogo da Onça

Já mais próximos ao final das oficinas, decidimos introduzir um jogo que resgatasse a dinâmica clássica do enfrentamento, em um tabuleiro, entre as peças de dois jogadores. Essa estrutura estivera presente no Jogo Quarto, mas, no presente caso, a existência simultânea de duas perspectivas diferentes (onça e cachorros) imprimiu duas condições valiosas para nosso trabalho. Em primeiro lugar, durante a partida, há a necessidade constante de coordenação de diferentes pontos de vista, devendo, cada jogador, proceder a movimentos de descentração - pensar como o adversário - e centração - perseguir seus próprios objetivos. Em segundo, a realização de troca de posições (quem comanda a onça, na partida seguinte comandará os cachorros), favorece outra qualidade de descentração e diferenciação entre consequências das ações segundo as duas perspectivas: “Qual a melhor estratégia quando sou a onça? E qual a melhor quando sou os cachorros?”

- Atividade: Qual é o jogo?

Esta atividade foi elaborada pela pesquisadora para ser utilizada no início da primeira oficina. Possui dois objetivos simultâneos: favorecer o aquecimento e o envolvimento inicial do grupo numa atividade relacionada à temática das oficinas (jogos de regras) e observar os

recursos de comunicação e interação dos adolescentes: repertório verbal e lúdico, modos de falar e agir diante do grupo, interesse pelo assunto. No fechamento da atividade, foram retomados os objetivos das oficinas de jogos, que haviam sido apresentados tanto no momento de apresentação das oficinas, como na reunião com os sujeitos e responsáveis, quando o grupo já estava formado.

- Atividade: Jogo das associações

Com esta atividade, também elaborada pela pesquisadora, buscou-se, na segunda oficina, aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos, com foco nas representações individuais e grupais prévias sobre aspectos sociais e afetivos relacionados ao universo das oficinas de jogos (através dos termos, tais como: Jogar; Pensar; Aprender; Competir; Trapacear; Desistir; Persistir; Cooperar). Ao mesmo tempo, no momento de partilha grupal, teve o objetivo de destacar junto aos adolescentes as várias dimensões do projeto das oficinas que iam além da aprendizagem do jogo e da participação nas partidas, requerendo disponibilidade para reflexão e elaboração.

- Atividade: Situações-problema

O uso de situações-problema é central no trabalho desenvolvido pelo LaPp, e baseia-se especialmente nas contribuições de Meirieu (1998) e Macedo (2002b). Esta atividade possuiu uma dimensão cognitiva: propiciar a observação, a reflexão e a tomada de consciência sobre o modo de pensar e agir de cada jogador / sujeito, objetivando um aumento na compreensão sobre o jogo e no desempenho durante o mesmo. E, do ponto de vista sócio-afetivo, ela possibilitou observar e destacar frente aos adolescentes, aspectos da relação com os colegas

(capacidade de aprenderem um com o outro, de exporem suas decisões e acolherem as alheias, por exemplo) e com a própria atividade (se foi positiva ou negativa, como reagiram perante os erros, com mais rigidez ou tolerância, com espírito lúdico, concentração, persistência, etc.). Foram utilizadas situações-problema referentes aos jogos Quarto e Pingo no 'i'.

- Atividade: Construção do Jogo Quarto

Na quarta oficina, após a exploração anterior do Jogo Quarto em diferentes modalidades de jogadas, nós incluímos uma atividade como fechamento do tema, antes da apresentação do próximo jogo. Os objetivos foram: retomar o conteúdo do jogo através de sua construção tridimensional pelos adolescentes (o fazer); observá-los em um contexto de uso de materiais diferentes: gráficos, moldes, recortes e encaixes; apresentar uma, dentre inúmeras, alternativas de confecção dos próprios jogos; possibilitar que os sujeitos tivessem em casa seu próprio tabuleiro do Jogo Quarto (não encontrado comercialmente com facilidade); observar como os adolescentes lidavam com a ajuda dos colegas, da pesquisadora e da auxiliar durante a atividade.

- Atividades de avaliação

Um dos pilares do trabalho do LaPp, que mantivemos nas oficinas da pesquisa é o envolvimento ativo dos participantes no processo de aprendizagem, incluindo os momentos de avaliação. Durante todas as oficinas essa postura esteve presente, especialmente nas intervenções e discussões coletivas nos Momentos Finais. Além disso, em quatro ocasiões realizaram-se atividades individuais específicas: maio, junho, setembro e outubro. Nas três

primeiras, folhas impressas foram entregues aos sujeitos, elaboradas especificamente para a pesquisa, sendo que em todas havia questões dissertativas relativas às oficinas e ao próprio desempenho do sujeito. Em duas destas ocasiões (maio e setembro), foi incorporada uma lista referente a 14 aspectos afetivos e sociais, aos quais os sujeitos deviam atribuir, como uma auto-avaliação, valores de 1 a 5 (um modelo pode ser consultado no Apêndice D).

Na última ocasião mencionada, em outubro, foram realizadas entrevistas individuais finais com os sujeitos, a pesquisadora e a auxiliar. Foram elaborados dois diferentes gráficos com os valores atribuídos aos 14 aspectos, que serviram de ilustração e suporte instrumental para a conversa. Num deles, constaram os valores preenchidos por cada sujeito nas duas tabelas (maio e setembro) e no segundo, os valores atribuídos por eles em setembro em comparação com os valores que a pesquisadora³⁷ atribuíra a cada sujeito na mesma ocasião (dois exemplos destes gráficos encontram-se no Apêndice E).

- Discussão da filmagem de uma oficina

Esta atividade não havia sido planejada inicialmente. Durante a Oficina 5, em que foi apresentado o Jogo Imagem & Ação, o grupo apresentou alguns comportamentos que prejudicaram sensivelmente o seu andamento. Houve muita agitação e atitudes de desrespeito entre os adolescentes, culminando com uma situação de trapaça, criando um clima de desconfiança e acusações mútuas entre as equipes. Na discussão final, alguns dos adolescentes propuseram que, na oficina seguinte, recorrêssemos à filmagem para esclarecer a situação. A pesquisadora avaliou a questão e conversou com o grupo sobre o uso respeitoso das imagens e do encaminhamento da discussão. Assim, a Oficina 6 foi iniciada com a observação coletiva de alguns trechos da oficina anterior pré-selecionados pela pesquisadora.

³⁷ A pesquisadora e a auxiliar atribuíram, separadamente, valores a cada aspecto para adolescente. Depois, eles foram discutidos entre elas originando valores médios que foram utilizados no gráfico comparativo de cada adolescente.

O objetivo principal consistiu em incentivar o debate coletivo e questionar cada um sobre valores e atitudes compatíveis tanto com a proposta de oficinas, como outras situações da vida.

- Festa de encerramento

Na última oficina ocorreu um momento de confraternização e encerramento do processo vivido, incluindo a assistência de um filme³⁸. Os preparativos para esta ocasião aconteceram em oficinas anteriores, em que se definiu com o que cada adolescente poderia contribuir (comidas e bebidas), incluindo as pesquisadoras, bem como qual filme seria assistido. Na realização dessa atividade foi dada ênfase em envolver os sujeitos na sua preparação, nas decisões (como definição do filme), na aceitação das contribuições de cada um e, por fim, na promoção de um ambiente afetivo e descontraído na finalização do processo.

7.6 Procedimentos de coleta de dados

Uma das características de um estudo em uma abordagem qualitativa é o uso de procedimentos diversificados para coleta dados, gerando várias fontes de evidências. Valoriza-se a apreensão do objeto de estudo por meio de ângulos diferentes, enriquecendo e complementando a análise. No caso de pesquisas com pessoas, que envolvam aspectos de sua subjetividade, González Rey (2002) ressalta, também, a importância da comunicação e da interação que deve se estabelecer entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Para nossa

³⁸ Filme “Os Escritores da liberdade”: dirigido por Richard La Gravenese, com produção de Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher, estrelado por Hilary Swank (2007). Distribuído em DVD pela Paramount Pictures Brasil.

pesquisa, utilizamos quatro procedimentos de coleta de dados, sendo três ligados diretamente ao momento das oficinas - registros escritos da pesquisadora, filmagem das oficinas, registros escritos dos sujeitos - e um procedimento complementar: entrevistas individuais finais com sujeitos.

- Registros escritos da pesquisadora

Desde a experiência no mestrado (GARCIA, 2005a), havíamos utilizado a modalidade de registrar por escrito após os momentos de atividades de campo. Estes registros contêm dois tipos de informações: um, mais descritivo, buscando relatar os acontecimentos com o máximo de detalhes e, outro, entremeando impressões, reflexões e indagações que ocorreram à pesquisadora durante o período de coleta (seja durante as oficinas, seja no momento posterior de escrita). A prática clínica da pesquisadora³⁹ forneceu uma base importante para esse procedimento, além do que numa pesquisa de campo de cunho qualitativo, as anotações do pesquisador são um componente essencial para a formação do banco de dados. Elaborou-se um “Roteiro para registro das oficinas” que pode ser consultado no Apêndice F.

A opção por investigar um contexto de oficinas de jogos desempenhando simultaneamente as funções de coordenar a oficina e de pesquisadora configurou um desafio suplementar ao longo da pesquisa. A todo o momento, procuramos diferenciar esses dois níveis de relação com os sujeitos (mesmo sabendo-os, na prática, inseparáveis) e a decisão pela filmagem das oficinas teve o intuito de auxiliar e favorecer essa tarefa.

³⁹ Na prática do psicólogo clínico, é um procedimento usual a chamada transcrição das sessões terapêuticas, para reflexão posterior do profissional e/ou para discussão com seu supervisor de casos. Há diferentes modos de realizar tais transcrições, sendo que, por exemplo, os profissionais de orientação psicanalítica com referência em Wilfred Bion (1975) destacam o valor do segundo tipo de informação descrita no texto.

- *Filmagem das oficinas*

A filmagem das oficinas não é um procedimento comum no LaPp, embora tenha sido usado por alguns de seus pesquisadores, como Carracedo (1998), Allessandrini (2000) e Campos (2004). O uso do recurso de vídeos em pesquisas tem sido bastante explorado em contextos formativos, sob o nome de Autoscoopia. Sadalla e Larocca (2004) ressaltam, entre outras vantagens, o uso em situações que envolvem movimento e interação e na investigação de fenômenos complexos formados pela interferência de múltiplas variáveis. “A videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta” (SADALLA; LARocca, 2004, p. 423). Destacam, ainda, a facilidade de manuseio do material, ao permitir a visualização repetida de passagens marcantes, retendo informações mais relevantes.

Inhelder e Caprona (1996), pesquisadores do Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, destacam quatro aspectos do uso de vídeos em pesquisas que convergem com nossos objetivos:

- 1) Permite confrontar pontos de vista e retomar a análise revendo o desempenho do sujeito, pois a visualização repetida torna mais precisa a descrição;
- 2) Permite identificar progressivamente os recortes - *découpages* - que o sujeito faz (e os do observador / pesquisador) para desvelar o encadeamento das suas ações;
- 3) Permite descrever e comentar as condutas, determinar momentos cruciais, dividir a realização em fases, analisar as modificações no curso da ação e inferir os modelos subjacentes e sua organização funcional;
- 4) Evita tanto uma postura mentalista como a ilusão de uma leitura pura de experiência, destacando o papel ativo do pesquisador. No nosso caso, as filmagens favoreceram a análise tanto das interações entre os sujeitos (adolescentes) como das

intervenções da pesquisadora.

A câmera filmadora foi mantida fixa num tripé, em plano aberto, permitindo apreender o movimento coletivo de todos os envolvidos, sendo que o som, por essa razão, nem sempre resultou em boa qualidade. No entanto, como as transcrições eram feitas pela própria pesquisadora, após as anotações no seu diário de campo, consideramos que o uso da filmagem contribuiu satisfatoriamente com os registros escritos. O uso destas transcrições será especificado dentro dos procedimentos de análise dos dados.

O início das filmagens só se efetivou a partir da quinta oficina. Mesmo considerando a ausência de material filmado das quatro oficinas precedentes, avaliamos que os ganhos com as filmagens seguintes superariam esse fato. É importante lembrar que, na Reunião inicial de apresentação da pesquisa para o grupo de adolescentes e seus responsáveis a possibilidade de filmagens já fora apresentada, constando explicitamente do “Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa”, (Apêndice A) distribuído e assinado por todos.

- Registros escritos dos sujeitos

Foram utilizados como fontes de dados os registros escritos dos sujeitos relativos às três avaliações escritas feitas individualmente em maio, junho e setembro⁴⁰ e descritas anteriormente. O Apêndice D apresenta um modelo do impresso utilizado em uma destas ocasiões.

- Entrevista individual final com os sujeitos

No mês de outubro, perto do encerramento das oficinas, realizaram-se entrevistas

⁴⁰ No Apêndice B, elas integram o quadro relativo às atividades realizadas nas oficinas.

individuais com os sujeitos, gravadas em fita cassete e transcritas, completando as fontes de dados da pesquisa.

7.7 Procedimentos de análise dos dados

Ao final da pesquisa de campo, obtivemos grande quantidade e diversidade de material proveniente de registros escritos da pesquisadora (23 oficinas), filmagens (27 horas), registros escritos dos sujeitos e transcrições das entrevistas individuais finais.

A análise deste material teve como finalidade construir um sistema formado pelos dados transformados em resultados (pelas nossas interpretações e inferências) e articulados aos objetivos da pesquisa, entendendo esse sistema como *“uma construção conceitual produzida pelo pesquisador, com a qual representa o que considera serem as atividades mais significativas incluídas no complexo empírico”* (GARCÍA, 2002, p.57). Dito isso, 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 da pesquisadora. Ou seja, após a transcrição das fitas pela pesquisadora, esta procedeu à articulação destas transcrições com as anotações feitas durante a coleta, de modo que, ao final, formaram um Registro final de cada oficina.

O passo seguinte consistiu de leituras repetidas destes 23 Registros finais, visando destacar as situações representativas dos recortes definidos nos objetivos da pesquisa: intervenções da pesquisadora, interação entre os adolescentes, aspectos da evolução dos adolescentes. A seleção destes trechos procedeu de uma construção interpretativa da pesquisadora, pela leitura dos dados à luz dos elementos teóricos, como descrito a seguir.

No caso das intervenções da pesquisadora, a referência teórica piagetiana utilizada foram os temas tratados no capítulo relativo à fundamentação teórica: construção de relações de cooperação, papel das interações sociais no desenvolvimento, funcionamento da equilibração. Em conjunto com os fundamentos do trabalho com oficinas de jogos do Laboratório de Psicopedagogia do IPUSP. Elas foram analisadas em função de dois recortes: um relativo às intervenções de caráter metodológico, e outro, enfocando as intervenções visando à promoção de atitudes favoráveis à cooperação.

No caso das interações entre os adolescentes, recorreu-se mais especificamente à Teoria da Equilibração de Piaget, aos mecanismos de regulação e compensação, especialmente às condutas de tipo α (alfa), β (beta) e γ (gama).

Para análise dos aspectos da evolução dos adolescentes, foram feitos destaques do conteúdo apresentado nas duas análises anteriores, em especial quanto às atitudes favoráveis à cooperação, acrescidos de material empírico referente aos registros dos sujeitos e às entrevistas individuais realizadas no final das oficinas.

Passemos, então, à apresentação dos Resultados.

8 RESULTADOS

Iniciamos a apresentação dos resultados, lembrando, apoiados em García (2002) e González Rey (2002) o papel construtor e interpretativo assumido durante toda a pesquisa e que não pretendemos esgotar a realidade investigada, o que em si mesmo seria impossível. Para atender ao nosso objetivo de promover o desenvolvimento de relações de cooperação entre os sujeitos, empreendemos análises em duas perspectivas complementares: quanto às intervenções realizadas por nós e quanto às interações entre os adolescentes. Com isso, o exame do material empírico resultou em três temas: “Intervenções da pesquisadora”, “Interações entre adolescentes”, “Aspectos da evolução dos adolescentes”.

Façamos alguns esclarecimentos de ordem geral e comum a todos eles. Os excertos dos Registros Finais utilizados foram enumerados em sequência: Excerto 1, Excerto 2, etc., conforme a ordem de sua inserção na tese. No final de cada um é indicada a oficina a que eles correspondem, por exemplo: RO. 8 = Registro da Oficina 8. A pesquisadora foi designada pela sigla P1 e a auxiliar de pesquisa por P2 e, nos momentos em que ocorrem transcrições de falas, ambas aparecem com seus respectivos nomes, da forma como eram chamadas pelos sujeitos. Em cada excerto, os diálogos foram colocados em *itálico* e o **negrito** foi utilizado como recurso para dar destaque às intervenções da pesquisadora ou às condutas e falas dos adolescentes. Em alguns casos, reflexões e comentários da pesquisadora registrados durante a coleta foram mantidos, entre parênteses, quando considerados úteis ao entendimento da situação examinada.

8.1 Intervenções da Pesquisadora

Nesta primeira parte do capítulo, analisam-se as intervenções feitas pela pesquisadora reunidas nas duas subdivisões que compõem o capítulo: “Efetivar princípios metodológicos” e “Promover atitudes favoráveis à cooperação”. Acrescentamos que estas divisões correspondem, também, aos objetivos gerais das intervenções analisadas em cada uma delas.

O material apresentado no item “Efetivar os princípios metodológicos” constitui, de certa forma, um prolongamento direto do que foi descrito no Método. Entretanto, lá descrevemos as condições gerais de funcionamento das oficinas, enquanto aqui serão analisadas situações que exemplificam diferentes modos como se buscou sua efetivação durante a condução das oficinas da pesquisa. Ele está dividido em três subitens:

- 1) Regras gerais;
- 2) Rotina diária;
- 3) Condução dos jogos e atividades.

Ao final de cada um, inserimos um quadro que sintetiza a temática principal que envolveu as intervenções analisadas.

Já o conteúdo que integra o item “Promover atitudes favoráveis à cooperação”, é formado por intervenções que incidiram mais diretamente sobre as atitudes dos sujeitos, sobre aspectos sócio-afetivos reunidos em torno da construção de relações cooperativas. Ele está dividido em quatro atitudes essenciais, com as seguintes subdivisões:

- 1) Descentração (frente às propostas e ao outro);
- 2) Respeito (às regras dos jogos e ao outro);
- 3) Responsabilidade (pela organização do grupo e pelas decisões) e
- 4) Espírito lúdico.

Aqui também foram inseridos quadros ao longo das análises com sínteses temáticas das situações que envolveram as intervenções examinadas.

Como se verificará ao longo da exposição, ao selecionarmos as intervenções e procedermos às nossas análises, dirigimos nosso foco a um de seus aspectos, muito embora, outros possam ser identificados, como pano de fundo. O que não poderia ser diferente considerando-se um processo complexo como uma oficina de jogos, em que, a todo o momento, estão presentes várias dimensões das interações humanas.

Quanto aos resultados ou efeitos das intervenções, eles são contemplados no desenrolar do próprio texto, nos comentários relacionados diretamente às situações de campo apresentadas. Em relação aos procedimentos que sustentaram as intervenções, foi efetivado um tratamento diferente. Em primeiro lugar, eles podem ser identificados em todo o texto pelos verbos (ações) que os qualificam (por exemplo: apontar, confrontar, insistir, valorizar), destacados em negrito. E, ao final dos resultados totais relativos às intervenções da pesquisadora, apresentamos uma síntese destes procedimentos.

8.1.1 Efetivar princípios metodológicos

Neste item analisam-se as intervenções cujo objetivo geral foi a efetivação dos princípios metodológicos das oficinas de jogos que sustentaram a pesquisa, baseadas na experiência do LaPp e da pesquisadora⁴¹, dividido em três partes: regras gerais, rotina diária, condução dos jogos e atividades.

⁴¹ Comentadas na Introdução.

8.1.1.1 Regras gerais

Algumas das regras gerais das oficinas referiram-se à formação e à caracterização do grupo de sujeitos. Como descrito anteriormente⁴², esse processo possuiu sucessivas etapas, envolvendo decisões da pesquisadora e outras definidas em conjunto com a coordenadora pedagógica da escola onde estudavam. Em todas elas, mantivemos o princípio de que a decisão por participar fosse dos adolescentes, **valorizando** e **incentivando** o compromisso pessoal e uma participação ativa e responsável, ainda mais em se tratando de adolescentes que vivenciam justamente um maior exercício da autonomia e da tomada de decisões. Dada a importância desse tema e da sua ligação direta com a construção de relações de cooperação, os exemplos destas intervenções serão analisados dentro da próxima categoria “Promover atitudes favoráveis à cooperação”, especialmente no item “responsabilidade pelas decisões”⁴³.

A principal característica desse grupo, enquanto um grupo fechado⁴⁴, isto é, sem o ingresso de novos integrantes durante o processo, baseou-se em uma decisão de caráter metodológico. Nosso objetivo foi favorecer a construção de uma identidade de grupo ao redor de uma história comum; de um ambiente de intimidade entre os participantes, com a construção compartilhada de um espaço e de um tempo ao mesmo tempo individual e coletivo. Comentaremos duas situações que demandaram intervenções da pesquisadora visando preservar esta característica.

Na primeira oficina, uma adolescente, Amanda, levou uma amiga, que não estava no grupo, para participar. As intervenções da pesquisadora buscaram: **retomar** as etapas que já haviam sido cumpridas pelo grupo, **identificar** sua importância e **valorizar** a iniciativa

⁴² No Capítulo relativo ao Método.

⁴³ Manteremos as referências a categorias ainda não desenvolvidas, como uma forma de convidar o leitor a participar da construção do texto e dos sentidos desta tese, e a acreditar que, mais à frente, todos esses elementos irão reunir-se formando um mosaico comum.

⁴⁴ Em nossas experiências profissionais em outros contextos clínicos, de acordo com os objetivos específicos em cada situação, coordenamos tanto grupos fechados como abertos.

daqueles que haviam aderido à proposta. Apesar de certa tensão que se instala inicialmente no grupo, o transcorrer da situação pareceu indicar que as intervenções foram eficazes, no sentido de fortalecer e contribuir para a formação do grupo.

- Excerto 1:

P1 propõe uma rodada de apresentação só com nomes dos oito adolescentes presentes, para verificar os que estavam faltando. Enquanto falavam, chegaram os três que estavam atrasados, Wesley, Robson e Vítor.

Lia que estava inscrita faltou. Surge M., amiga de Amanda, que não estava inscrita. O grupo ficou inquieto com a situação.

P1 conversa com todos sobre as etapas por que eles haviam passado até aquele momento, o sentido de cada uma delas, valorizando o processo. Explica que a proposta é de um grupo fechado, definido, e não aberto à entrada a qualquer momento. Esclarece que não era uma questão específica com a M., reconhecendo seu esforço, sua coragem, inclusive, de ir até lá e se expor.

P1 vai com ela até a porta e despede-se. Depois que ela saiu, o grupo pareceu mais tranquilo e não tocou mais no assunto, inclusive Amanda. (RO.1).

Cerca de um mês e meio depois, uma segunda e última situação parecida ocorreu, dessa vez protagonizada por outro adolescente, Carlos. A intervenção de P1 foi **retomar e insistir** na mesma postura de antes, visando preservar o processo e a formação do grupo, que naquela altura já havia compartilhado seis oficinas.

- Excerto 2:

Carlos chega uns 10 minutos atrasado e traz um colega, de fora do grupo, com ele, para assistir à oficina.

P1 esclarece que outros alunos também haviam trazido convidados e não puderam ficar. Que havia uma proposta e era um grupo fechado, não era uma atividade aberta. Carlos chiou, ameaçou que não ficaria ou não viria mais porque o colega não ficou.

O grupo parece incomodado com a atitude de Carlos e Júlio reclama: "*Vamos logo, meu, vamos começar o jogo!*"

P1 insiste na sua posição e, depois que o colega sai da sala, Carlos vai, aos poucos, se envolvendo com o grupo e não toca mais no assunto. (RO.7).

As intervenções relacionadas ao cumprimento de outras regras gerais, como proibição de comer e do uso de celular, ocorreram em poucas ocasiões, durante os Momentos iniciais das oficinas. Seleccionamos uma destas situações, protagonizada por Júlio. Ele chega animado à oficina e vai imediatamente mostrar para a pesquisadora e para a auxiliar um filme de animação em seu celular. Ambas vêem o filme, **acolhendo** seu gesto, mas **retomam** que era necessário desligá-lo. Em seguida, o adolescente prossegue mostrando o mesmo para alguns colegas. Na sequência, a pesquisadora **insiste** para desligar o aparelho, **diferenciando** com ele o novo momento que se iniciava e que já não permitia continuar. Ele resiste um pouco, e depois aceita a colocação, desligando o celular.

- Excerto 3:

Júlio chega correndo, agitado, e vai diretamente mostrar para P1 e P2 um pequeno filme em seu celular, com conteúdo sexual: um macaquinho simulando uma relação sexual com uma estátua de areia, que representava outra macaquinha. **Elas riem e comentam que ele parecia bem animado com aquilo, mas que era hora de desligar para começarem a oficina.**

Júlio circula pela sala, mostra para Robson e Roberto, claramente se exibindo e esperando sua admiração.

P1 chama a todos para a roda inicial: "Pessoal, vamos sentar? Júlio, desliga o celular, ok?"

Júlio ainda demora um pouco: fica mexendo no celular e vai mostrar para o Robson, e depois ele o guarda na mochila e senta com os outros ao redor da mesa. (RO.3)

Com relação às faltas, a primeira reação dos adolescentes foi perguntar se eles tinham que apresentar atestado médico, um procedimento comum em outros contextos institucionais. Esclarecemos para o grupo que não havia essa obrigatoriedade, pois não se tratava apenas de

uma questão burocrática de quantidade de faltas, mas de compromisso com a presença às oficinas e frente às perdas decorrentes da ausência (em relação às atividades desenvolvidas). Visando **implicar** o adolescente com essas questões, foi instituído um procedimento de justificativa por escrito, pelo adolescente, da falta ocorrida. Desta forma, independente da gravidade da mesma (como situações de adoecimento), sempre que o adolescente retornava ao grupo buscou-se **acolher** sua justificativa, para, depois, provocar uma reflexão sobre ela e **incentivando** sua permanência nas oficinas, o que era feito nas conversas do Momento Inicial. Por exemplo, houve situações em que o adolescente justificou que não foi à oficina por estar muito cansado, como no exemplo abaixo, ocorrido com Rafael.

- Excerto 4:

P1: *"Oi, Rafael? Tudo bem? O que aconteceu na semana passada?"*

Rafael: *"Eu tava com muito sono [...] Voltei prá casa e fui dormir [...]"*

P1: *"Mas por que tanto sono?"*

Rafael: *"É que eu durmo tarde no domingo!"*

P1: *"E por quê?"*

Rafael: *"Ah, fico no computador, no MSN [...]"*

Júlio, que ouvia a conversa comenta: *"É, na segunda feira é difícil acordar para vir prá a escola e dá muito sono de tarde!"*

P1, fala para os dois: *"Bom, gente, não dá para mudar o dia das oficinas, porque esse foi o que deu para mim e aqui na escola. Mas vamos ver, né, Rafael? Se você consegue dormir um pouco mais cedo, né? Agora escreve a sua justificativa e vamos sentar na roda para começar, ok?" (RO.7)*

Percebemos que as faltas sucessivas ou a saída de alguns participantes repercutiam no grupo, mobilizando tanto sentimentos de frustração e de dúvida, como um movimento de aproximação e fortalecimento do grupo remanescente em torno da escolha comum de permanecerem. Exemplos das intervenções relativas a esse tema serão apresentados na categoria “responsabilidade pelas decisões”, bem como os motivos dos que não ficaram nas

oficinas até o final do processo.

Quanto ao horário de chegada às oficinas, em geral os adolescentes foram pontuais de modo que nos primeiros dez minutos todos os que participariam no dia estavam presentes, o que coincidia com o momento de aquecimento e acolhimento do grupo. Não foi estabelecido um limite de horário para entrada nas oficinas, pois nas poucas ocasiões em que algum adolescente chegou depois desse período inicial, foi possível conversar sobre o ocorrido e integrá-lo no grupo sem prejuízo às atividades que estavam em andamento. As intervenções da pesquisadora em relação ao item horário visaram principalmente **implicar** cada adolescente com esse compromisso, como pode ser verificado no exemplo abaixo.

- Excerto 5:

Amanda chega bastante atrasada, às 14h40. Ela entra com uma expressão sem-graça e fala para P1, que havia se dirigido até ela, que não viu o grupo subir para a sala e ficou esperando os colegas.

P1 questiona por que ela não viera verificar na sala, pois todos os colegas subiram no horário, e retoma que esse fora o combinado, de virem direto para a sala. Ela fica meio sem jeito e P1 pergunta se ela quer ficar e participar da oficina e ela diz que sim. P1 fala, então, para assinar a lista, dizendo que ela perdera a primeira atividade, e a coloca em um grupo onde ela começaria como observadora no Jogo Quarto entre duplas. (RO.2)

Em relação ao horário de saída, em raras ocasiões alguns adolescentes precisaram sair antes do término das atividades, o que comunicaram à pesquisadora, não havendo outros desdobramentos. Os motivos apresentados foram de duas ordens: realizar atividade escolar em grupo ou comparecer a consulta médica agendada.

Finalizando o tema das regras das oficinas, com relação à regra geral de uma convivência pautada em atitudes de respeito com colegas, pesquisadora e auxiliar, o encaminhamento priorizou intervenções no sentido de **questionar** e **implicar** o sujeito, ou o grupo, na situação. Os casos mais expressivos serão apresentados mais adiante dentro da

categoria específica de intervenções: “Promover atitudes favoráveis à cooperação: respeito aos outros”.

Situações em que ocorreram intervenções visando às Regras Gerais
<ul style="list-style-type: none"> - Presença de adolescentes estranhos ao grupo de sujeitos - Uso de celular no início da oficina - Faltas e justificativas - Atraso na chegada - Saídas antecipadas

Quadro 2: Lista de situações relacionadas às Regras Gerais

Fonte: Dados da pesquisa

8.1.1.2 Rotina diária

Em relação à rotina diária, comentaremos exemplos de intervenções relativas aos três tempos das oficinas: Momento Inicial, Momento do Jogo, Momento Final.

Como descrito na Fundamentação metodológica, cada oficina estruturou-se em três tempos sucessivos: Momento Inicial, Momento do Jogo e Momento Final, com a duração média de 15, 60 e 15 minutos, respectivamente. No desenrolar do processo, houve ocasiões nas quais essa estrutura sofreu modificações, como mostram os exemplos comentados a seguir.

Em três ocasiões específicas o Momento Inicial teve sua duração bastante ampliada, atingindo entre 30 e 40 minutos. Na Oficina 8, ainda no primeiro semestre, após a interrupção de três semanas de greve da escola. E no segundo semestre: na Oficina 14, quando aconteceu conversa sobre saída de alguns adolescentes e nas Oficinas 16 e 17, antes e depois de uma

viagem⁴⁵ que os adolescentes fizeram com a escola.

Na primeira ocasião mencionada, o tema que ocupou o centro da conversa foi o relato de brigas que haviam ocorrido naquela manhã, na escola. A pesquisadora **observa e acolhe** o movimento do grupo, **questionando** sua possível relação com o período de greve e como eles haviam experimentado aquele período. A resposta dos adolescentes parece confirmar que esse fato havia mobilizado o grupo.

- Excerto 6:

Júlio chega comentando de uma briga com um colega de classe: foi suspenso e não virá à escola no dia seguinte.

Vítor e Rafael concordam com Júlio, que revidou fisicamente uma provocação. Estão tensos, falando de várias situações de agressividade e Rafael comenta que também brigou.

Carlos chega alguns minutos depois e conta que brigou.

Júlio comenta: *"Nossa, quem mais brigou hoje? Parece que todo mundo brigou, não fui só eu!"*

Roberto pega a caixa do jogo Can-Can, coloca debaixo do braço e senta-se ao redor da mesa com os outros.

P1 chama o grupo para começarem: *"Vamos lá, pessoal! Vamos sentar, vamos começar!"*

Demoram um pouco, recomeçam a falar das brigas que aconteceram.

P1 diz: *"Então, o Júlio brigou, o Rafael, você também [...] E você, Carlos?"*

Carlos: *"Mais ou menos."*

P1: *"Por que será que está esse clima? Será que tem a ver com a interrupção por causa da greve?"*

Júlio e Carlos reclamam bravos da greve, que não agüentam mais falar dela, que os professores chegam e ficam falando um monte de coisas.

E Carlos diz: *"Eles não estão nem aí!"*

E o grupo começa a contar o que fez nesse período, uns viajaram, outros trabalharam com a família, dormiram muito e fiaram no computador. (RO.8)

⁴⁵ Todos os alunos do 8º ano da escola viajaram para a cidade de Santos, litoral paulista, como atividade complementar acompanhado por professores por 3 dias em outubro, entre as Oficinas 16 e 17.

Na sequência da conversa, ao colocar para o grupo a mudança no calendário das oficinas, a reação de Júlio e do grupo indica satisfação com a proposta de reposição.

- Excerto 7:

P1 coloca o assunto do ajuste do calendário das oficinas: *"Não sei vocês perceberam, olhando na folha de presença, que hoje seria o último encontro do semestre"*

Júlio exclama surpreso: *"Já?"*

Robson diz que viu na folha de presença.

P1 continua: *"Mas, em função dessa interrupção, eu e a Cláudia reorganizamos nossa agenda [...]"*

Júlio interrompe, brincando com certa ironia: *"Não precisa fazer isso pela gente! [...]"*

P1 continua: *"E nós vamos propor mais duas oficinas, além do dia de hoje". Júlio comemora: "Oh! Legal!"*

O grupo fica animado e concorda que as oficinas irão até 02 de julho. (RO.8)

Quanto à segunda ocasião, na Oficina 14, como o tema principal visou à decisão e aos motivos de cada um quanto à permanência nas oficinas, optamos para analisar as intervenções no item relativo à “responsabilidade pelas decisões”, mais adiante.

Por fim, apresentaremos abaixo dois trechos iniciais da oficina anterior (16) e da posterior (17) à viagem com a escola. Neles, as intervenções visaram **acolher** o movimento do grupo, oferecendo um espaço para que pudessem **socializar** suas experiências e, o que também parecia importante, sedimentar a confiança e a proximidade com as pesquisadoras, ao exporem assuntos afetivos pessoais.

- Excerto 8:

Júlio, Robson, Roberto e Vítor chegam juntos e vão pegar a lista de presença para assinar.

P1 fala para Júlio escrever as justificativas das faltas.

Júlio: *"Mas eu só faltei uma, que eu vim te avisar do trabalho".*

P1: *"Calma, Júlio, não to querendo pegar no seu pé, Júlio".*

Robson lembra: *"Mas você faltou duas mesmo [...]"*

Júlio: "É [...] isso tá certo, faltei nas duas últimas". (Júlio mudou o corte de cabelo, mais adolescente, raspado do lado, e parece ter mudado um pouco a postura, diminuído o jeito mais infantil).

Júlio fala: "*Eu faltei porque eu fui sair com meu pai [...] Eu fui no shopping com ele, comprar pijama para mim. Comprei escova, perfume [...]*"

P1: "*Ah, vocês vão ter a viagem de Estudo do Meio na semana que vem, não é?*"

Júlio: "É, para Santos".

Júlio está bastante empolgado e começa a contar que duas meninas chegaram para ele e disseram que vão ficar no quarto com ele.

Vítor ri do colega: "Aí, meu! Não pode! [...]"

Robson: "Viche! Que meninas são essas?"

Júlio: "É quente, meu, é quente, pode perguntar para ao Vítor que ele sabe [...]" Robson: "Mas o que elas te falaram?"

Júlio: "Uma delas falou que tá afim de mim!" E, virando-se para Roberto (que já foi no ano anterior), pergunta: "Como é lá no hotel?" Roberto começa a descrever empolgado o hotel em que vão ficar e alguns locais que irão visitar. (RO.16)

- Excerto 9:

Roberto chega primeiro, alguns minutos antes do horário.

Júlio e Robson chegam juntos, dançando e cantando: "*Bom dia professora como vai? Bom dia professora como vai?*"

Vítor vem logo atrás.

P1 e P2 comentam: "*Nossa, olha quanta animação!*"

Sentam-se ao redor da mesa e P1 pergunta: "*E aí, como foi a viagem?*"

Vítor: "*Não sei [...]*"

P1 brinca: "*Sei lá, mil coisas! [...]*"

Roberto: "*E aí, gostaram da piscina?*"

Júlio: "*Nossa, mano, que delícia!*"

Robson: "*Muito bom mesmo!*"

Roberto: "*Qual o número do quarto de vocês?*"

Júlio: "325".

P1: "*Quantos ficavam em cada quarto?*"

Vítor: "*Tinha de 3 e de 4. Mas a melhor parte foi da praia! [...]*"

Júlio: "*Foi não [...]*" (Vítor e Júlio estão enigmáticos, fazendo um mistério, mas, parece, querendo contar também, especialmente Vítor).

Roberto: "*Vocês foram na ponte?*"

Vítor: "*Se fomos? Foi na ponte que aconteceu... Vuuuuu!*" Ele está sorridente, descontraído.

Roberto: "*Aposto que ele foi lá com a namorada [...]*"

Vítor ri meio sem graça e comenta: "*Ô, foi maravilhoso!*"

P1: "*Puxa, que romântico, Vítor! E para você, Robson, como foi?*"

Ele está mais envergonhado e Júlio fala: "*Nós 'ficamos' com umas minas, lá, muito loucas!*" (RO.17)

O Momento do Jogo aconteceu em todas as oficinas, sofrendo redução em algumas devido ao prolongamento do Momento Inicial ou por conta da realização das atividades de avaliação (Oficinas 5, 9 e 17). Nestas ocasiões, conversava-se com os adolescentes e propunha-se estendê-lo, ocupando parcial ou integralmente o Momento Final (que por essa razão, não aconteceu em algumas oficinas). Essa mudança era bem recebida pelo grupo, que preferia a situação de jogo aos momentos de discussão, como expressam Carlos e Júlio, o que **destacado** pela pesquisadora.

- Excerto 10:

Como o Momento Inicial foi mais longo e foi feita a segunda atividade de avaliação escrita, P1 propõe que continuem jogando o Can-Can até o final do horário.

Roberto exclama: "*Valeu!*"

Carlos comenta: "*Eh! A gente vai poder jogar mais! Não vai ter tanta falação hoje!*"

P1: "*Então você prefere jogar, né, Carlos?*"

Carlos: "*Claro!*"

E Júlio concorda: "*É, jogar é muito mais legal!*" (RO.9)

No último exemplo abaixo, além de ter-se prolongado o Momento do Jogo, ocorreu um prolongamento de alguns minutos no horário de saída. Após a pesquisadora comunicar o encerramento do horário, o próprio grupo solicita uma prorrogação para a pesquisadora. Ela **observa** que estavam de fato bastante envolvidos, **acolhe** sua colocação e **implica** o grupo na decisão (pois levaria a um atraso no horário da saída). Todos se animam e compartilham da decisão de ficarem alguns minutos mais, e a animação persiste durante a saída da sala.

- Excerto 11:

P1 consulta o relógio e fala: "O tempo já acabou, pessoal!"

Carlos faz um pedido: "vamos jogar só mais uma hoje, vai, Heloisa!"

O grupo faz coro bem humorado: "Deixa! Deixa!"

P1: "Bom, então que tal vocês fazerem mais uma palavra? Poderia jogar as duas equipes junto".

Carlos: "Então, tá! Valeu!"

E já se levanta. Jorge e Danilo, também levantam, e todos se animam.

P1: "Vocês escolhem quem vão mandar para fazer a mímica".

Escolhem Danilo e Amanda que fazem a mímica juntos. As duas equipes estão focadas e empenhadas em vencer, tornando bastante disputada a palavra.

Fernando é quem acaba acertando: "deixar cair".

Todos saem comentando as últimas jogadas, num clima leve e descontraído. (RO.6)

Situações em que ocorreram intervenções para aumentar ou diminuir os três momentos da Rotina Diária		
Momento Inicial	Momento do Jogo	Momento Final
Foi ampliado em três ocasiões: - Conversa sobre eventos ocorridos na escola - Conversa sobre permanência nas oficinas - Relatos da viagem realizada com a escola	Foi reduzido devido ao aumento do Momento Inicial e teve seu tempo ampliado em função da: - Valorização do envolvimento no jogo - Inclusão de sugestão dos sujeitos	Sofreu redução ou deixou de ocorrer em função da: - Ampliação do Momento do Jogo

Quadro 3: Lista de situações relacionadas à Rotina diária

Fonte: Dados da pesquisa

8.1.1.3 Condução dos jogos e atividades

No Método foram apresentados os motivos e as circunstâncias da escolha de cada jogo. Aqui serão comentadas algumas situações que evidenciam intervenções específicas

relacionadas à condução dos jogos e atividades.

Os critérios para agrupar os adolescentes nas atividades foram: decisão prévia da pesquisadora, decisão dos próprios adolescentes, uma combinação dos dois e sorteio. Por exemplo, nas primeiras duas oficinas, até por não conhecer ainda os sujeitos, a pesquisadora priorizou **acolher** a sugestão do grupo, podendo, com isso, **observar** afinidades entre eles, que pudessem favorecer ou não o desenvolvimento da atividade. Nessas ocasiões, a pesquisadora interveio no sentido de **apontar** que sua decisão era essa, e de **implicar** o grupo na responsabilidade por que tal escolha, para que não prejudicasse o andamento da proposta, como mostra o primeiro excerto.

- Excerto 12:

P1 começou a dividi-los em trios, alternando-os conforme a ordem da roda, mas houve certa confusão e entenderam que era para se agruparem com os colegas ao lado **Pediram para ficar dessa forma e assim ficou.**

P1 concorda que ia aceitar a sugestão deles, mas alguns estavam agitados e falando muito e precisavam ver se isso atrapalharia o andamento do jogo (como o grupo Danilo, Jorge e Carlos). (No final desta primeira oficina, foi possível conhecer melhor os adolescentes, observando que alguns trios trabalharam bem, mas outros, como o mencionado, fizeram muito barulho e tumultuaram o coletivo). (RO.1)

No segundo exemplo, diante de uma sugestão do grupo, a pesquisadora **inclui** seu pedido, mas sem alterar o modo como havia sido proposta a realização da atividade (que seria individual). Na sequência, isso possibilitou a **observação** de aspectos individuais importantes.

- Excerto 13:

Quando foram distribuídos os Sudokus individuais, Vítor e Wesley pediram insistentemente para resolver em duplas.

P1 abre a opção para fazerem em dupla ou individual, conforme decidissem, desde que cada um preenchesse o seu papel.

Carlos procurou o Danilo; Roberto ficou com Rafael; Vítor com Wesley e Lia com Júlio. Ao longo da atividade fica claro que as duplas trabalharam de forma bem diferente (com colaboração, de modo independente, com conflitos entre ritmos diferentes), o que foi interessante para conhecê-los um pouco mais, mas a mudança não prejudicou a proposta. (RO.7)

Outro exemplo mostra uma mudança no planejamento da pesquisadora ao **observar** o envolvimento do grupo e perceber a importância de **incluir** a todos, **incentivando** sua participação, mesmo que bastante simples, como ajudar no sorteio dos papéis com os nomes dos adolescentes que formariam os dois grupos para o jogo Can-Can.

- Excerto 14:

P1 propõe um sorteio (com os nomes deles em papéis) dos dois grupos que jogarão separadamente, de modo que ela e P2 fiquem em cada um.

P1 pergunta: "*Quem quer ajudar a sortear?*"

Júlio e Lia falam juntos: "*Eu!*"

Fernando também fala que quer e todos pedem ao mesmo tempo.

P1 muda a estratégia: "*Então, já que todos querem ajudar, todo mundo vai sortear. Cada um pega um nome e coloca em uma das duas caixas, sem abrir e depois abrimos e vemos quais são os dois grupos formados*". (Foi importante incluir a todos, não deixar ninguém de fora, valorizando o interesse de todos) (RO.9)

Na maioria das vezes, entretanto, os agrupamentos (duplas, trios, equipes) foram propostos pela pesquisadora e definidos em função das características dos sujeitos (no planejamento prévio ou no momento mesmo da oficina). Por exemplo, para separar colegas de classe que costumavam agitar o grupo, ou para que sujeitos com diferentes graus de iniciativa, ou entendimento do jogo, se misturassem promovendo uma troca maior entre eles, pela exploração de parcerias novas e/ou mais produtivas. Ou ainda, na formação de subgrupos, objetivando que a pesquisadora e a auxiliar pudessem **observar** e intervir frente a determinados adolescentes que se mostravam mais receptivos a cada uma. Uma ocasião que

demandou intervenção da pesquisadora diante da resistência de um adolescente verifica-se a seguir, quanto ela **questiona** sua reclamação e **aponta** os motivos daquela decisão.

- Excerto 15:

Após apresentar o jogo da Onça, a pesquisadora fala as duplas, começando por Robson e Júlio, ao que esse reclama: *"Mas Heloisa, eu quero jogar com o Vítor!"*

P1: "Tudo bem, Júlio, mas quando você está com ele, você dispersa mais, não é? Então você joga com o Robson e ele, com o Carlos".

Júlio, sem argumento em contrário, acaba aceitando: "Tá bom, vai!" [...] (RO.19)

Na próxima situação, a proposta consistiu de jogarem o Quarto em trios, sendo que cada um ficaria alternadamente na função de observador, o que era o objetivo da intervenção (estimular a postura de observação e posterior discussão das jogadas). Um dos adolescentes reclama da proposta e pede que seja alterada. A pesquisadora, nesse caso, não aceita a sugestão o que implicaria em abrir mão de um aspecto essencial da atividade, e intervém no sentido de **apontar** isso para ele. Embora não muito satisfeito, o adolescente acaba participando da proposta.

- Excerto 16:

Fernando reclama, insiste para que jogássemos só um contra um e **P1 explica que é semelhante, que eles vão jogar um contra um. Mas que também era importante observar o jogo para aprender a jogar cada vez melhor: era essa a proposta.** Fernando fica contrariado, reclama mais um pouco, mas acaba participando do trio com Rafael e Amanda. (RO.1)

Na Oficina 6 ocorreu a discussão de trechos da filmagem da oficina anterior. Comentaremos algumas intervenções ocorridas durante essa atividade. Enquanto viam o filme e durante a discussão posterior, parte dos adolescentes reagiu com gozações e zombarias

frente às imagens de si mesmos ou de colegas, desviando do tema da discussão. Outros adolescentes ficaram mais mobilizados e atentos ao conteúdo das cenas, como uma adolescente em especial, que tentou com insistência promover o envolvimento e a responsabilização do grupo. No trecho abaixo, verifica-se como foram feitas as intervenções da pesquisadora. Em parte, **reprovando** e questionando as atitudes desrespeitosas e **retomando** os objetivos da atividade. Ao mesmo tempo, **destacando** e valorizando as contribuições de alguns dos próprios adolescentes.

- Excerto 17:

Carlos e Fernando começam a rir quando vêem Rafael na filmagem.

Carlos: *"Olha lá, o Cabeça! Olha que ridículo o cara!" (e fala um palavrão)* E alguns riem com ele.

P1 intervém: *"Carlos, não é legal falar assim de um colega, ainda mais de alguém que nem está aqui! É falta de respeito, não é?"*

Carlos contra-argumenta: *"Mas eu falo assim na frente dele também!"*

P1: *"Mas a gente combinou que iríamos ver o filme para pensar nas reações do grupo que atrapalharam o jogo e não para fazer gozação dos colegas".*

Carlos, interrompendo P1: *"Ê, Heloisa! Já tá você falando de novo!"*

Amanda: *"Meu, fica quieto. Deixa o cara! Vamos ver o resto! Eu não acredito a zona que vocês fazem! É demais!"*

Carlos continua fazendo comentários no ouvido de Fernando e o grupo vê o trecho até o final. (RO.6)

Comentaremos uma situação de resolução de situações-problema do Jogo Pingo no 'i', ocorrida no segundo semestre na Oficina 14. Nela, é possível verificar a efetivação dos seus objetivos, tanto cognitivos como sócio-afetivos, através de intervenções visando **incentivar** a uma atitude de receptividade e troca entre colegas ao redor de uma tarefa comum, **incluindo** um dos adolescentes que estava à margem da atividade. No final, a pesquisadora **destaca** e **socializa** com o grupo a experiência de aprendizado coletivo e a importância do papel do

outro (no caso, de um colega) em apresentar um ponto de vista diferente e, no caso, enriquecedor.

- Excerto 18:

P1 sugere colocar na lousa a solução de Robson para discutirem sua dúvida juntos.

Roberto se interessa, porém Carlos, no começo, fica escrevendo no próprio papel, sem se ligar no que P1, Robson e Roberto estão discutindo.

Roberto levanta espontaneamente para ir à lousa tentar resolver com P1.

P1 chama Carlos para participar da resolução. Ele larga o papel e participa com os colegas, dando sugestões, e os três ficam trabalhando juntos. Em alguns momentos, P1 faz perguntas instigando-os a irem adiante no raciocínio.

Os três pensavam em redistribuir cartas de uma palavra (VOLTAR, da qual fora retirado o V), mas P1 pergunta: "*será que não dá para reordenar essas letras que sobraram (OLTAR)?*"

Carlos responde primeiro: "*Lotar!*"

Roberto: "*É mesmo, cara!*"

Robson: "*Legal, eu não tinha visto!*"

P1: "Isso, legal, pessoal. Vocês viram que às vezes a gente está pensando por um caminho, e não consegue sozinho enxergar outro jeito de resolver".

Carlos: "É isso aí, mano!" (RO.14)

Os dois últimos exemplos da condução de jogos e atividades destacam reações imprevistas e positivas dos adolescentes e que geraram modificações na condução dos jogos: no primeiro caso, alguns adolescentes levam para casa o Jogo da Onça e, no segundo, criam uma modalidade diferente para o Jogo Imagem & Ação.

O último jogo a ser introduzido nas oficinas foi o Jogo da Onça, para o qual utilizamos tabuleiros e peças confeccionadas pela pesquisadora com material gráfico comum (papel cartão, EVA, canetinhas). Esse fato gerou reações de surpresa e admiração pelos adolescentes, sendo que vários se interessaram em saber como eles haviam sido feitos. Além disso, espontaneamente, alguns pediram para ficar com o jogo para si e o levarem para casa, o que foi uma surpresa para a pesquisadora. O caráter positivo desse pedido, indicando claro

envolvimento e iniciativa dos adolescentes, foi aceito por ela, que o **valorizou e incentivou** perante o grupo.

- Excerto 19:

No Momento final, Júlio dirige-se para a pesquisadora: "*Puxa, Heloisa, esse jogo até que é legal bem legal!*"

Robson concorda: "*É mesmo! Será que a gente pode levar para casa?*"

Júlio: "*É! A gente pode?*"

P1: "*Bom, pessoal, legal que vocês gostaram [...] A gente fez mesmo para essas oficinas, então vocês podem levar, sim. Mas, como a gente ainda vai usar na próxima semana, então aí vocês levam, tá?*"

Robson e Júlio: "*Valeu, Heloisa!*"

Roberto, que estava acompanhando a conversa, também pede para levar. (RO.20)

Na penúltima oficina foi utilizado o jogo Imagem & Ação com a seguinte adaptação: a pesquisadora elaborou previamente algumas cartas que substituíram as do jogo. Nelas, respeitando-se as categorias existentes, foram usados termos que remetiam diretamente ao processo das oficinas⁴⁶. O objetivo dessa proposta foi **retomar** e **socializar** alguns temas vividos pelo grupo, além de **brincar**, ludicamente e de maneira bem humorada, com o contexto da pesquisa que se encerrava. Todos os sujeitos gostaram da proposta e se envolveram com ela. Após a discussão sobre o jogo, eles pediram para jogar mais um pouco e sugeriram que cada um fizesse a mímica para todos os outros, e não mais divididos em duas equipes. A pesquisadora **acolhe** essa sugestão, entendendo como importante para **valorizar** o envolvimento do grupo, inclusive por ser a última oficina em que usariam jogos (na seguinte, ocorreu a festa de encerramento).

⁴⁶ Como exemplo: categoria Objeto = tabuleiro, filmadora, peças do jogo; categoria Ação = ganhar, avaliar, aprender; categoria Lazer: jogo detetive; categoria P (pessoa, lugar ou animal) = jogador, aluno, sala de aula; categoria Difícil = interesse, memória, concentração, cooperação.

- Excerto 20:

Roberto e Carlos pedem para ver as cartas feitas por P1. **Comentam que ficaram legais e P1 diz: "Então, pessoal, a idéia é ver que a gente às vezes pode brincar um pouco com os jogos, fazendo mudanças. A gente aqui quis colocar temas das nossas oficinas".**

Júlio: "Deixa eu ver também!" E ele fica lendo algumas com os outros colegas, enquanto preparam o jogo.

[...] **Antes de saírem, os adolescentes pedem para ficar um pouco além do horário e jogarem mais algumas rodadas.**

Vítor: "Vai, Helô, hoje é a última! [...]"

P1 pergunta como eles acham que dava para se organizar e eles sugerem que cada um sorteie uma carta para todos adivinharem.

Todos concordam e jogam por mais 10 minutos. (RO.22)

Finalizaremos os resultados das intervenções relativas à efetivação de princípios metodológicos com as atividades de avaliação. O seu principal objetivo foi envolver ativamente os sujeitos, para que se apropriassem do conhecimento produzido, tomando consciência de aspectos importantes que conduzem a uma melhora do desempenho (cognitivo ou sócio-afetivo). Seleccionamos três exemplos de intervenções em diferentes momentos. No primeiro, quando foi introduzida a atividade de avaliação escrita no mês de maio, um adolescente inicialmente demonstra desinteresse imediato frente ao preenchimento da avaliação⁴⁷. Com uma intervenção breve, a pesquisadora **confronta** os argumentos do adolescente, mostrando que ele, de fato, não conhecia aquilo sobre o que estava emitindo um julgamento. A reação do adolescente, após a experiência real com a atividade, indica que ele pôde descentrar-se em relação à primeira idéia sobre ela, a qual acaba se modificando e adquirindo uma qualidade positiva de satisfação.

⁴⁷ Lembramos que no Apêndice D encontra-se um modelo dos impressos utilizados.

Excerto 21:

Roberto, ao ler na lousa a rotina do dia, reclama: "*Ah, não! Auto-avaliação!*"

P1 conversa com ele porque essa reação tão negativa.

Ele ri, de lado, e diz: "*É chato! P1: Mas você nem viu como vai ser! [...]*"

[...] Minutos mais tarde, enquanto Roberto estava preenchendo a avaliação, P1 foi perguntar como estava indo e ele falou: "*Até que é legal [...]*" "*É fácil, tem que marcar os números*".

(RO.5)

Na próxima cena, a pesquisadora apresenta a terceira avaliação escrita, em setembro, e acrescenta que nas semanas seguintes ocorreriam as entrevistas individuais. As reações são positivas, mas alguns expressam preocupação com a coincidência com o horário de aulas. A pesquisadora explica como serão definidos os horários, **destacando** que será feito em conjunto com a coordenadora pedagógica para não haver prejuízo.

- Excerto 22:

P1 explica o encaminhamento dado às atividades de avaliação: "*Primeiro, a gente trouxe outra daquela Avaliação com a tabela, para vocês preencherem com os valores, lembram?*"

Vítor: "*Sim*".

P1: "*Então, a gente vai juntar essa de hoje com a anterior para poder conversar com cada um de vocês [...]*"

Júlio: "*Como assim?*"

P1: "*A gente vai comparar, analisar as respostas de vocês, juntando com o que a gente está achando também e vamos ter um horário individual com cada um, nas próximas semanas*".

Robson: "*Legal!*"

Roberto e Carlos se preocupam com o horário: "*Mas que horas vai ser? E as aulas?*"

P1 explica que a atividade vai ser combinada com a coordenadora pedagógica, que verá o melhor horário para as entrevistas.

Roberto: "*Ah, então tá bom*".

Na sequência, todos fazem a avaliação durante cerca de 15 minutos. Terminam e passam para o jogo. (RO.17)

Em outubro, foram realizadas entrevistas individuais finais com os sujeitos, nas quais se utilizaram dois diferentes gráficos⁴⁸ como eixo para a conversa com a pesquisadora e a auxiliar. Todos se mostraram surpresos e interessados pelos gráficos. Abaixo, num pequeno trecho do princípio da entrevista com Vítor⁴⁹, P1 **observa e valoriza** sua reação de surpresa e contentamento diante da confecção do gráfico.

Excerto 23:

P1: *"Olha, Vítor, a gente montou dois gráficos. Nesse, a gente juntou os valores que vocês marcaram, para vocês mesmos, nas duas avaliações. E fizemos esse outro comparando os valores que vocês deram para vocês nessa última e o que eu e a Cláudia demos para cada um. O que você acha?"*

Vítor: *"Nossa! [...] Vocês fizeram tudo isso para a gente?! Não pensei que vocês prestavam tanta atenção na gente! Legal esses gráficos [...]"*

P1: *"Legal que você gostou, Vítor, agora vamos dar uma olhada nas colunas".* (Entrevista Final Vítor).

Situações em que ocorreram intervenções visando à Condução dos jogos e atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Sugestões de agrupamento dos adolescentes - Envolvimento coletivo na organização inicial - Reclamação quanto ao agrupamento proposto - Resistência individual à modalidade do jogo - Desrespeito durante atividade - Pouco envolvimento na discussão de uma atividade - Pedido de levarem jogo para casa - Sugestões de modalidade de jogo dos adolescentes - Resistência inicial à atividade de avaliação - Dúvidas quanto à realização das entrevistas individuais - Surpresa diante dos gráficos de evolução dos sujeitos

Quadro 4: Lista de situações relacionadas à Condução dos Jogos e Atividades

Fonte: Dados da pesquisa

⁴⁸ No Método eles foram descritos e no Apêndice E pode ser consultado um exemplo de cada gráfico.

⁴⁹ Lembramos que estas entrevistas servirão de referência para o item de resultados relativo à evolução dos sujeitos.

8.1.2 Promover atitudes favoráveis à cooperação

Neste item, buscou-se identificar e analisar as intervenções que visaram ao objetivo de promover atitudes favoráveis à cooperação. Como dito anteriormente, ela é formada por quatro categorias, com as seguintes subdivisões:

- 1) Descentração (frente às propostas e ao outro);
- 2) Respeito (às regras dos jogos e ao outro);
- 3) Responsabilidade (pela organização do grupo e pelas decisões) e
- 4) Espírito lúdico.

É importante salientar que suas fronteiras não são rígidas e que elas não esgotam o universo das possíveis atitudes favoráveis à cooperação, mas correspondem aos aspectos que se destacaram durante as análises do material empírico. No final de cada uma, apresenta-se uma síntese das situações examinadas.

Ao longo do texto, manteremos a utilização do negrito como forma de destacar as ações (procedimentos) que sustentaram as intervenções e a sequência da numeração dos excertos dos registros das oficinas. E ao término do Capítulo apresentaremos um quadro com uma síntese dos procedimentos que sustentaram as intervenções.

8.1.2.1 Descentração

O conhecimento, em uma perspectiva piagetiana, resulta da interação entre o sujeito e os objetos, num movimento recíproco de assimilações e acomodações através das quais ambos se constituem. No início, o modo como o sujeito se relaciona e compreende a realidade, tanto física como social, possui uma característica egocêntrica, conquistando,

progressivamente, uma capacidade de descentração da ação e do pensamento próprios. Analisaremos aqui as intervenções que visaram provocar essa atitude, lembrando que o contexto coletivo das oficinas baseia-se, justamente, em trocas e negociações constantes, que demandam capacidade de coordenação de perspectivas diversas das de si mesmo. E que, conforme assinala Piaget (2003, e com Inhelder, 1976), é justamente a partir da adolescência que ocorre o desenvolvimento do raciocínio proposicional, da argumentação, verificação e comprovação de hipóteses, pela apreciação de diferentes pontos de vista, muito embora o egocentrismo característico dessa fase possa tornar esse processo inicialmente tendencioso. Dividimos as intervenções analisadas nessa categoria em dois grupos, enfocando a atitude de descentração frente às propostas e frente ao outro (colegas, pesquisadora e auxiliar).

8.1.2.1.1 Frente às propostas

Promover uma atitude de abertura e, portanto, descentração frente às propostas foi o objetivo de intervenções principalmente no Momento Inicial das oficinas, quando os adolescentes entravam em contato com a rotina escrita na lousa ou quando ela era exposta verbalmente. Em várias ocasiões, especialmente no primeiro semestre, as reações iniciais indicavam pouca receptividade e resistência a experimentar o que era proposto, atitude que se modificou com as intervenções da pesquisadora. Serão analisados quatro exemplos.

Na primeira situação, o comentário negativo de dois adolescentes (Fernando e Carlos) representa um tipo de resistência à atividade em função de uma apreensão rápida e superficial de um objeto. A pesquisadora intervém no sentido de **retomar** o significado do trabalho das oficinas, **questionar** a alegada saturação do tema (no caso, o Jogo Quarto⁵⁰) e **socializar** para

⁵⁰ Lembramos que no Apêndice B encontram-se quadros com a descrição dos jogos e atividades e no Apêndice C, o Programa relativo às 23 das oficinas.

o grupo a questão. Diante disso, eles reconsideraram o que haviam dito e modificam sua atitude envolvendo-se com a proposta.

- Excerto 24:

Chegaram parecendo interessados, perguntando o que faríamos no dia.

Carlos disse que não vinha e depois riu, dizendo que era brincadeira, que não era verdade. Ele perguntou, reclamando, se jogariam de novo o Jogo Quarto, e Fernando fez coro, em tom de desagrado.

P1 chama o grupo para a roda e retoma com eles o sentido do trabalho, que inclui explorar mais os jogos. Perguntou se eles realmente achavam que já dominavam suficientemente o jogo. Disseram que não. Ela continua explicando que seriam explorados registros e formas variadas de jogar - individual, em duplas e jogos coletivos, por exemplo - e que haveria desafios escritos. Na sequência da oficina, todos se envolveram com a proposta, fazendo perguntas e comentários sobre o jogo. (RO.2)

No trecho abaixo, Lia, seguida por outros colegas, expressa desconforto diante de parte final da proposta do Jogo de Associações: a partilha coletiva das palavras escritas por cada um, parte esta que não era obrigatória. Nesse caso, a intervenção da pesquisadora visou **acolher e observar**, sem contra-argumentar, a postura dos adolescentes, para não interferir na realização da primeira parte da atividade, que era a principal. Ao que parece, a intervenção receptiva parece ter favorecido a mudança de atitude dos sujeitos que, ao final, foram progressivamente expressando suas associações, alguns com bastante entusiasmo.

- Excerto 25:

Após P1 terminar de explicar como seria a atividade do “Jogo de Associações”,

Lia pergunta, reticente: "Vai ter que falar depois o que escreveu? Eu não quero [...]"

P1 responde que não é obrigatório e os que quiserem poderão falar. Ocorrem comentários dispersos de vários dos adolescentes dizendo que também não falaria e que não gostavam de falar.

P1 observa essas reações e prossegue com a atividade. Quando termina todas as palavras,

ela propõe que, os que quiserem, comentem algumas das associações que haviam escrito. Fala novamente cada palavra e, aos poucos, quase todos dizem o que haviam escrito. Júlio, Wesley e Carlos foram os que mais participaram.

Lia participou, mas falou menos, assim como Fernando e Amanda. (RO.2)

No próximo exemplo, evidencia-se uma reação de recusa e rejeição dos adolescentes relacionada ao conteúdo da proposta, o Sudoku. Como em sua estrutura esse passatempo utiliza números de 1 a 9, ocorreram as associações negativas com a Matemática, reforçadas, segundo seus comentários, pelo modo como fora utilizada em aulas dessa disciplina. Nesse caso, a resistência dos adolescentes dirigiu-se a um aspecto estrutural da proposta, demandando intervenções de outra ordem. Assim, elas envolveram duas perspectivas complementares: 1) **insistir** na proposta e **incentivar** o grupo a experimentá-la e 2) **questionar** o vínculo negativo com a disciplina curricular (expresso no comentário de Rafael) e **diferenciar** o aspecto contingencial dos elementos numéricos, que poderiam ser símbolos gráficos, letras, etc. Buscaram favorecer a descentração dos adolescentes em relação a uma experiência prévia, possibilitando, assim, uma nova experiência. Constata-se, que, em diferentes graus, ocorreram mudanças na postura dos adolescentes que aderiram e participaram da atividade, primeiro na lousa e, depois, nas resoluções individuais no papel.

- Excerto 26:

Assim que entraram na sala e viram uma grade de Sudoku na lousa, quase todos tiveram reações negativas.

Robson: "*É chato!*"

Júlio: "*Eu não gosto! Eu não vou fazer de jeito nenhum!*"

Carlos: "*Ah, eu já sei! Não gosto*".

Rafael: "*Não gosto! Tudo que tem números, tudo que é Matemática eu não gosto*".

Mostravam-se fechados para a proposta, insistentes quanto à não realização da tarefa.

P1 manteve-se firme na proposta e disse para eles experimentarem a atividade, pois eles nem sabiam como ela ia ser dada, qual a proposta.

Vítor e Roberto disseram que queriam jogar outro jogo, não queriam fazer Sudoku: já haviam usado nas aulas com o professor de Matemática e tinha sido chato.

P1 retoma que estavam ali para jogar e também para aprender, para desenvolver habilidades que poderiam ajudá-los em outros contextos, e que o Sudoku poderia ser encarado como um jogo, um desafio.

Júlio fica provocando, ameaçando dizendo que iria embora e mesmo assim P1 começa a atividade na lousa. **Aos poucos, vários deles foram se envolvendo e até disputando para ir à lousa.**

Vítor foi o primeiro e queria fazer o exemplo da lousa. **No final da resolução do exemplo P1 tenta envolver Rafael, comentando com ele que os números serviam como signos que poderiam ser substituídos por outros, letras, desenhos, etc. Ele se mostra surpreso com isso.** A evolução da oficina mostrou como vários deles puderam ter outra relação com a atividade, diferente da primeira reação negativa. (Parece que foi importante insistir no que havíamos planejado para esse dia). (RO.7)

Para finalizar o grupo de intervenções visando promover uma atitude de descentração frente às propostas, apresentaremos três momentos sucessivos de uma mesma oficina no início do segundo semestre. Neles se podem acompanhar as intervenções da pesquisadora em uma situação de resistência imediata e superficial, através de uma postura de negativismo sem fundamento mais evidente. Inicialmente, Júlio se recusa a experimentar um jogo ao perceber que ele incluía um quebra-cabeça, atividade que ele diz não gostar. A intervenção da pesquisadora **confronta** a opinião pré-concebida de Júlio, apresentando vários argumentos possíveis e contrários a ela. Além disso, busca **destacar** a importância de uma atitude de receptividade para efetuar um julgamento que, mesmo que venha a ser negativo, seja feito com base em dados da experiência.

Excerto 27:

Júlio, Robson e Roberto chegam juntos. Logo se interessam pelo jogo novo, que está sobre a mesa, Código da Vinci. Assinam a lista de presença e, enquanto olham o material, exclamam: *"Puxa, é demais, mano! Legal!"*

Júlio comenta: "Não gosto de quebra-cabeça! Não vou jogar!" (ao ver que havia peças

desse tipo).

P1 fala: *"Mas Júlio, você nem sabe como é o jogo e diz que não gosta? E se for legal? E se você gostar?"*

Júlio ri e fala: *"É, sei lá [...] Mas não sei se vou gostar, não [...]"*

P1: *"Tudo bem, você não saber se vai gostar é diferente de você já dizer que não gosta, que não quer, que é chato e nem experimentar". (RO. 13)*

Júlio se dispõe a continuar participando da atividade e, num segundo momento, percebe-se a mudança da atitude de Júlio, que se abre e se torna positiva, seguida de uma breve intervenção de **incentivo** pela pesquisadora.

- Excerto 28:

Júlio continua lendo as instruções para o grupo, envolvido com essa tarefa, sem voltar a reclamar, e esclarece que os pontos feitos em cada jogada correspondem ao número de peças que o jogador deve pegar da cor do seu quebra-cabeça. Ganha aquele que formar o quebra-cabeça primeiro.

Robson também quer participar, pede as instruções e continua lendo.

Júlio fica empolgado com o jogo e diz: *"É da hora esse jogo!"*

P1: *"É legal mesmo, né?" (RO. 13)*

No final da oficina, a pesquisadora **retoma** e **destaca** as mudanças percebidas buscando **implicar** o adolescente e favorecer a tomada de consciência sobre sua própria evolução. Ao mesmo tempo, **socializa** o tema com o grupo, como uma oportunidade de reflexão e aprendizado para todos.

- Excerto 29:

Robson comenta que gostou da pontuação com os quebra-cabeças, e Júlio concorda, que achou legal montar com as peças que iam ganhando nas palavras.

P2 comenta: *"Ah, Júlio, então você gostou do quebra-cabeça?" (aludindo ao começo, quando ele reclamou do jogo, antes de jogar, justamente por isso).*

Júlio concorda, rindo: *"É, vocês ganharam, é legal, sim [...] Mas eu não sabia, né? Tem*

muito quebra-cabeça chato! "

Robson ri do comentário do colega e Roberto também, cobrindo o rosto com a mão.

P1 comenta: *"Então vocês viram, né? Às vezes a gente tem uma idéia de algo, que é ruim, quando pode ser diferente, aí a gente experimentar vai poder saber [...]"* (RO. 13)

8.1.2.1.2 Frente ao outro

Em uma situação grupal, desenvolver a capacidade de descentração no contexto das interações com os outros, sejam colegas ou profissionais que conduzem as atividades⁵¹, configura uma condição fundamental para a construção da cooperação. Como vimos na fundamentação teórica, Piaget (1996, 1998a, 1998b) destaca o valor das trocas e do trabalho em grupo para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo, aspectos essenciais do trabalho com oficinas de jogos. Uma condição para isso consiste de tornar-se capaz de perceber e ouvir o outro, articulando progressivamente movimentos de diferenciação e integração. A seguir, serão comentadas cinco intervenções da pesquisadora visando promover tal atitude.

A primeira cena ilustra uma situação na qual o grupo reage sem se envolver com um problema formulado por alguns de seus membros. Verifica-se um pedido explícito de três adolescentes para que os colegas lhes explicassem um jogo, o qual é desconsiderado pelos outros que permanecem centrados em seus próprios interesses, apoiados em uma postura não colaborativa. A pesquisadora intervém no sentido de, inicialmente, **observar** a reação do grupo e, em seguida, **destacar** o pedido e **implicar** diretamente o grupo, o que mobiliza um adolescente a auxiliar os colegas.

⁵¹ Aqui poderíamos incluir, por exemplo, o professor e terapeutas de diversas áreas.

- Excerto 30:

Danilo, Lia e Rafael faltaram na oficina anterior e não conheciam o jogo (Can-Can). Perguntam como ele funciona, mas o grupo responde que eles aprenderiam jogando, sem muita paciência para incluí-los. Eles insistem que não conhecem as regras, mas o grupo parece ignorar o que dizem e os três ficam 'boiando'.

P1, depois de esperar alguns minutos a reação do grupo, pergunta como poderiam resolver essa questão colocada por Lia e Júlio se oferece para explicar as regras. (RO. 4)

Outro tipo de situação que expressa falta de descentração perante o outro ocorre quando não se examina, ou não se valoriza uma sugestão dada por um colega. No trecho seguinte, Júlio demonstrava dificuldade de realizar a tarefa de Construção do Jogo Quarto. Sua colega de mesa Lia tenta ajudá-lo, mas ele não considera sua atitude. Após observar o desenrolar da situação, a pesquisadora intervém destacando o movimento positivo da adolescente. Na sequência, Júlio mostra uma mudança em sua postura, mais centrado e receptivo.

- Excerto 31:

Lia mantém-se concentrada e envolvida com a tarefa da construção do jogo quarto. Ela está sentada na mesma mesa que Júlio, que demonstra mais dificuldade de entender.

P1 está próxima da mesa, observando a dupla, e Lia tenta sugerir para Júlio um modo de riscar as peças, mas ele não dá atenção.

P1 reforça o que Lia havia dito: "*Júlio, você percebeu que a Lia te deu uma idéia boa para conseguir riscar as peças?*"

Júlio reclama: "*Mas eu não consigo!*"

Lia, já com certa impaciência: "*Ô, Júlio, assim não dá, né? Você tem que se esforçar!*"

Júlio, tentando se concentrar: "*Tá bom, vai, me explica de novo [...]*"

E observa como Lia risca as peças. (R.O 4)

Em vários momentos os adolescentes demonstraram dificuldade de escuta e de atenção ao outro, numa atitude predominantemente egocêntrica (de falar) e pouco descentrada (de

ouvir). Seleccionamos uma cena em que o comentário de um dos adolescentes (Amanda) incide exatamente sobre essa questão, provocando reações diversas. A pesquisadora intervém no sentido de **destacar** e **valorizar** a percepção que parecia pertinente e **implicar** o restante dos colegas. O riso de alguns parece indicar que eles se reconheceram na situação e a atitude de Robson reforça esta percepção, da necessidade de mudança na atitude do grupo.

- Excerto 32:

Após assistirem a trechos da filmagem da oficina anterior, P1 estimula o grupo para comentar o que acharam do que viram.

Amanda, que não estava na oficina filmada, desabafa: "*Gente! Que confusão, vocês falam demais! Não dá para ninguém se ouvir!*"

Júlio ri e fala: "*Deu para ouvir, sim! [...]*" (claramente provocando a colega). Amanda: Nada a ver Júlio, tava muito confuso.

Danilo e Vítor concordam: "*É, tava*".

P1: "*Parece que a maioria percebeu que o grupo precisa se ouvir mais, que todo mundo só quer falar, né?*" Vários parecem concordar com a colocação, rindo (Júlio, Danilo, Vítor, Robson).

Robson comenta: "*Vamos, aí, pessoal, vamos ficar quietos!*" (RO. 6)

No próximo trecho, o mesmo tema da dificuldade de ouvir o outro é colocado pela pesquisadora, que busca ajudar o grupo a **identificar** uma situação concreta que acabara de ocorrer. Novamente é Robson quem assume o papel de tentar mobilizar o grupo para uma mudança de atitude.

-Excerto 33:

P1 é interrompida várias vezes por Fernando e ela fala para ele esperar um pouco e aproveita para mostrar a situação do grupo: "*como é difícil eles ouvirem*".

P1: "*Pessoal, às vezes para eu falar uma frase, demora 2, 3 minutos, até todos ouvirem [...]* *É muito barulho, muita agitação, não?*"

O grupo ouviu em silêncio a explicação e Robson comenta: "*Pessoal, vamos ficar quieto e*

ouvir a Heloisa!"

E o grupo fica um pouco mais calmo. (RO. 10)

A última situação de intervenção da pesquisadora ilustra mais um aspecto do desenvolvimento de uma atitude descentrada frente ao outro: a necessidade de se expressar perante ele. Ela é protagonizada por Júlio, que durante a proposta de modalidade do Jogo da Onça entre equipes, apresenta bastante dificuldade de se comunicar com os colegas e coordenar sua ação com as dos demais, gerando reclamações de um deles (Robson). A pesquisadora intervém **destacando** esse comentário, sem, contudo, provocar mudança em Júlio. Na sequência, ela faz uma nova intervenção buscando **diferenciar** aspectos da situação com o adolescente, tentando, novamente sem êxito, evitar sua saída do jogo. No final, P1 aproveita a situação para fazer um contraponto, **valorizando e identificando** com o grupo que, no caso da outra equipe, houve uma postura de receptividade (descentração) e colaboração, influenciando sua vitória. Embora não se tenha verificado uma mudança na atitude de Júlio durante o jogo, o fato de ter ido conversar com a auxiliar de pesquisa no final indica que ele foi receptivo às intervenções, o que consideramos um passo importante em direção a uma mudança efetiva.

- Excerto 34:

Na segunda partida do Jogo da Onça entre as equipes, Robson reclama algumas vezes para Júlio, que movimentara as peças sem consultar os colegas de equipe: *"Meu, você não devia ter feito assim! Tem que falar antes com a gente!"* Ele parece perder a paciência diante da persistência de Júlio, que não parece escutar o que o colega de equipe diz.

P1 retoma o que Robson dissera: "Júlio, você ouviu o que o Robson disse para você? Que tem que conversar sobre as jogadas com a equipe".

O jogo prossegue. Júlio fica emburrado e afasta o tabuleiro de si, dizendo *Então, tá. Vocês é que sabem.*

P1 intervém: "Mas Júlio, você não precisa parar de jogar [...] O que falta é vocês se organizarem melhor como equipe e tentarem se comunicar".

Júlio se afasta da mesa, abandonando o jogo, mas mantém-se ligado à atividade e chama a atenção de P1 perguntando sobre as regras do jogo que jogariam na sequência (Pingo no 'i'):

"Heloisa, esse jogo tem que formar palavras com as cartas, não é?"

P1: *"É, Júlio. Mas agora nós estamos terminando esse jogo. Vem para cá!"*

Júlio continua distante da mesa, falando e não se integra no grupo. Ao final do jogo, a equipe de Carlos, Vítor e Roberto vence.

P1 comenta: *"Parabéns prá essa equipe! Vocês conseguiram trabalhar juntos, conversaram entre si, o que ajudou a vencerem"*.

O Vítor foi o que manteve a maior concentração do começa ao fim. Vítor agradece, fazendo uma reverência, com humor mais satisfeito com o comentário. No final da oficina, Júlio vai falar em tom queixoso com P2, dizendo que ele acha difícil falar sobre as jogadas. Ela retoma com ele que isso é um aprendizado mesmo, mas que era importante insistir, tentar e não desistir e abandonar a situação como ele fez. Ele se despede e sai pensativo. (RO. 20)

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os temas das situações analisadas relacionadas à promoção de atitude de descentração.

Situações em que ocorreram intervenções visando à Descentração	
Frente às propostas	Frente ao outro
<ul style="list-style-type: none"> - Apreensão superficial da proposta - Resistência a aspecto secundário - Resistência a aspecto principal - Reação negativa superficial 	<ul style="list-style-type: none"> - Não envolvimento com problema alheio - Não consideração da sugestão alheia - Falar muito e ouvir pouco - Dificuldade de se expressar para o outro

Quadro 5: Lista de situações relacionadas a atitudes de Descentração

Fonte: Dados da pesquisa

8.1.2.2 Respeito

Na teoria de Piaget (1994) o tema do respeito merece atenção especial. Quando aborda o desenvolvimento do juízo moral, o autor sublinha duas diferentes qualidades de respeito nas

interações sociais (unilateral e mútuo) e descreve com detalhes a evolução do primeiro para o segundo. Aponta, também, que o desenvolvimento de relações recíprocas é solidário ao desenvolvimento, no plano cognitivo, da reversibilidade operatória. Portanto, o respeito às regras da lógica impõe-se ao pensamento do sujeito, da mesma forma que as relações baseadas na reciprocidade pressionam o desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Considerando essa dupla realidade, dividimos as intervenções que visaram promover atitudes de respeito em duas subcategorias: respeito às regras e ao outro.

8.1.2.2.1 Às regras dos jogos

O respeito a qualquer regra tem como pressuposto o reconhecimento da sua obrigatoriedade e da função reguladora para as relações (lógicas ou sociais), ainda mais em se considerando um contexto de jogos de regras, os quais se estruturam e se desenvolvem com base nelas. E uma vez que isso não se dá por determinação inata, mas por construção mediada pelas interações sociais, as intervenções da pesquisadora visaram contribuir nessa direção. Serão comentadas quatro situações ocorridas no primeiro semestre.

Uma forma de desrespeito às regras em uma situação de jogo é minimizar sua importância, acreditando ser possível prescindir delas. No primeiro trecho comentado a seguir, Vítor expressa uma atitude desse tipo. A intervenção de P1 teve como objetivo: **socializar** a questão colocada por Vítor para o resto do grupo, **questionar** sua consistência e, assim, **destacar** a importância da regra. A resposta do grupo indica que essa atitude não era unânime, perdendo sua força.

- Excerto 35:

P1: *"Então hoje vamos retomar o Can-Can, mas, como faltaram alguns, achamos que dá para ficar com um grupo só".*

Carlos: *"Vamos!"*

P1: *"Antes, é legal nós lembrarmos as regras".*

E vai até a lousa.

Alguns reclamam: *"Mas não precisa [...] a gente já jogou [...]"*

P1: *"Mas nós vimos que algumas não foram seguidas corretamente na última vez".*

Vítor: *"Mas a gente quer jogar [...] a gente não precisa de regras.* Grupo continua falando junto.

P1 diz: *"E será que dá mesmo para jogar sem regras, como falou o Vítor?"* Fernando ri e concorda com Vítor (aparentemente tentando agitar o grupo). **Robson e Wesley discordam, dizendo que sem regra não dá para jogar, pois cada um faz o que quer [...]**

E eles insistem: *"Vamos, lá, pessoal! Tá muita bagunça!"* E ele começa a dizer o valor da carta +1, colaborando com o que P1 pedira. Os outros acabam se concentrando na retomada das regras e, depois disso, começam a jogar mais calmos. (RO.8)

A falta de respeito a uma regra pode ocorrer devido a um erro de interpretação da mesma, ou a uma tentativa deliberada de burlá-la. No próximo exemplo, durante uma partida do Jogo Imagem & Ação, a pesquisadora verifica uma situação de aparente desrespeito a uma regra, na qual essa distinção não parece muito clara. Ela intervém **questionando e confronta** a posição de Carlos e de sua equipe. A primeira reação do grupo é atribuir à pesquisadora a responsabilidade pela solução da situação. Diante disso, ela **socializa** o problema e **questiona** o grupo, buscando **implicá-lo** com a busca de um encaminhamento para a situação. As duas equipes, após argumentarem, resolvem voltar a jogada e combinam que assim fariam em situações semelhantes. Essa atitude do grupo é bastante relevante, pois inclui uma regulação antecipatória de outros conflitos da mesma natureza.

- Excerto 36:

Carlos faz a mímica (todos riem). Faz gestos e sua equipe diz: "mijar, fazer xixi, "urinar"!"

Carlos, diz: "¡Aí! Acertamos!"

P1 pega novamente a carta e diz: "Mais ou menos, Carlos, olha aqui: vai valer assim?"

Ele insiste que sim, mas P1 diz que é preciso consultar o grupo e mostra que está escrito "urina". Carlos insiste que vale. Os de sua equipe concordam. **Júlio, da outra equipe, fica bravo e começam, todos, uma grande algazarra.**

Fernando, Júlio, Carlos parecem querer ganhar a questão no 'grito', falando ao mesmo tempo.

O grupo todo pressiona

P1, que diz: "Espera aí, gente! Eu não estou dizendo se valeu ou não: eu estou colocando para vocês discutirem. Faz parte desse jogo ter que decidir alguns impasses: faz parte da regra. E então, vai valer ou não?"

O grupo se divide, pois parte acha que valeria (a equipe de Carlos) e a outra, que não. Depois de alguns minutos, por fim, decidem voltar a jogada e que nas próximas, quando houver dúvida, farão o mesmo, ou seja, discutirão com o grupo todo. (RO.6)

A próxima cena, em outra partida do mesmo jogo, mostra uma situação efetiva de trapaça: um adolescente (Danilo), que deveria fazer a mímica, diz a palavra para um jogador de sua equipe. Júlio, integrante da outra equipe, e a pesquisadora percebem o que ele fez e o primeiro reclama para o resto do grupo. O adolescente nega o fato e ri da acusação feita contra ele. A pesquisadora sugere um encaminhamento, mas Fernando une-se a Danilo para agitar o grupo e sugere que ela estaria tentando favorecer a outra equipe. A ação seguinte da pesquisadora é **ignorar** o comentário acusatório, **questionar** e **implicar** todo o grupo com a questão: acaba prevalecendo a atitude de respeito à regra e o grupo decide por uma penalidade para a equipe que trapaceara, voltando a jogada e perdendo a vez.

- Excerto 37:

Num momento do jogo, Danilo assopra a palavra para a sua equipe. P1 e Júlio percebem e esse último o acusa. Danilo nega, mas fica rindo, de certa forma confirmando a acusação. **P1 diz que viu o fato, que isso não era correto e achava que deveria passar a vez para a outra equipe.**

Os integrantes da outra equipe concordaram e as da equipe de Danilo se agitam e começam a reclamar de P1 e Fernando sugere que ela estava roubando: "*Você tá querendo ajudar a outra equipe! Tá roubando!*"

P1 ignora o que ele diz e questiona a outra equipe sobre qual vai ser sua posição.

Vítor, Júlio e Lia começam a insistir para que a jogada seja anulada. (A equipe de Danilo, Fernando e Carlos parece querer tumultuar e desviar o foco de atenção, pois embora a tenham reclamado da atitude da pesquisadora, eles não sustentam uma argumentação em defesa de Danilo). O grupo acaba anulando a jogada e passa a vez para a outra equipe. (RO. 5)

O próximo exemplo apresenta uma situação de trapaça e desrespeito para com o material do jogo, envolvendo o mesmo adolescente. Danilo tenta trapacear no jogo escondendo cartas sobre a perna e, depois, dentro da calça, o que é notado pela pesquisadora e por mais um colega, que ri da situação. A pesquisadora intervém primeiramente buscando **reprovar** seu ato e **implicá-lo** diante dele. Busca, também, **acolher** o adolescente, **identificando** junto a ele uma forma de reparação do que fizera. Essas intervenções não obtêm o resultado esperado, e o adolescente mantém uma postura de negação do ocorrido.

- Excerto 38:

Grupo 1, formado por Danilo, Vítor, Júlio e Carlos insiste para P1 jogar o Can-Can com eles, um pedido que já aparecera desde a oficina anterior e ela aceita. Durante o jogo, Danilo fica testando os outros jogadores e tenta esconder cartas embaixo da perna, sentando sobre elas. Carlos e Vítor percebem e o reprovam, dizendo para ele segurá-las na mão (nesse jogo ganha quem fica primeiro sem cartas na mão). P1 observa a situação. Haviam combinado que quem terminasse as cartas, ficaria observando os outros terminarem. P1 ganha e é seguida por Vítor, permanecendo Júlio, Carlos e Danilo.

De repente, **Carlos começa a rir, falando para Danilo: "*Meu, pára com isso! Tira essa carta daí!*"**

P1 vê quando Danilo retira três cartas que colocara dentro da calça e fala, em tom sério com ele: "*Danilo, isso já é demais! Acho que você passou dos limites*".

Júlio levanta e diz: "*Cara, que nojo!*"

E o jogo termina, com todos se levantando, com expressão de repulsa. P1 vai falar com Danilo, que mantém uma postura de negar o fato e rir, desafiando a autoridade da

pesquisadora. P1 fala que não foi só ela que viu, que aquele material não era dele e aquela atitude não era aceitável. Diz que na saída da oficina, conversarão sobre como resolver a situação.

[...]

Na saída, Danilo continua negando o que fizera, ou argumenta que aquilo não foi nada, que ele não estragou o material. P1 insiste que aquela não era uma forma de cuidado nem de respeito com o jogo alheio, e coloca uma solução que era ele fazer uma troca: levar um jogo novo, ficando com aquele para ele. Ele diz que não vai levar, que se P1 quer que ele saia das oficinas, é só falar. P1: *"Você está distorcendo o que eu disse, Danilo, porque, ao contrário, eu acho que essa é uma forma de você continuar com outra postura, o que pode ser muito positivo e válido para a sua vida"*.

Ele repete que não vai trazer, então que vai sair. P1 insiste que a decisão de sair é dele, não dela, mas que a proposta era que ele continuasse, mas podendo reparar algo de errado que fizera. Ele persiste insistindo que não irá levar um jogo novo. (Na semana seguinte, Danilo não compareceu à oficina e mandou o jogo pela coordenadora pedagógica - a quem fora comunicado o ocorrido - dizendo que não voltaria às oficinas, o que de fato ocorreu). (RO. 9)

Nas oficinas seguintes o assunto repercutiu entre o restante do grupo, que se mostrou descrente de que Danilo levaria outro jogo, e não expressou reação em seu favor. Ao serem informados de que ele assim o fizera se surpreenderam, e todo o episódio foi debatido com o grupo no sentido de respeito ao universo coletivo do trabalho e das possibilidades de se reparar um erro.

8.1.2.2.2 Ao outro

Quando se está em um grupo, é constante a necessidade de coordenação e regulação entre interesses pessoais e coletivos e, muitas vezes, a predominância dos primeiros leva a situações de desrespeito, em ato ou palavra (como empurrões, xingamentos e palavrões). Como já mencionamos acima, o respeito mútuo é fundamental para viabilizar relações de cooperação e requer uma mudança qualitativa das ações egocêntricas. Descreveremos seis ocasiões nas quais identificamos exemplos de diferentes procedimentos de intervenção pela

pesquisadora.

Os primeiros três trechos abaixo envolvem diferentes situações de intervenção diante de atos de desrespeito. Na primeira, ocorrida no Momento Final da primeira oficina, dois adolescentes começam a se provocar, até se chutarem mutuamente. P1 dirige-se diretamente à dupla visando **reprovar** verbalmente e **inibir** as agressões (chutes e cutucões). A dupla reduz os atos agressivos, mas continua com as provocações entre si, de modo mais brando.

- Excerto 39:

Enquanto P1 discutia exemplos de situações do Jogo Quarto com todo o grupo, ao redor do tabuleiro colocado no chão, **Vítor e Júlio se chutaram fora do círculo. Ela interrompe a discussão e vai até eles pedindo que parassem, que haviam conversado no início que não era permitido se tratarem assim na oficina.** Os dois param por alguns momentos, mas continuam se esbarrando propositalmente durante os últimos minutos da oficina. (RO. 1)

Não nos parece simples discriminar o limite entre uma brincadeira consensual e uma agressão, uma vez que muitas vezes a primeira leva, progressivamente, à segunda, como parece ser o caso do próximo exemplo. Nele, acompanha-se uma sequência de provocações envolvendo os bonés de alguns integrantes (um objeto frequentemente visado nessas situações). Durante a explicação do jogo, o início se dá com a retirada do boné de Jorge por Danilo. Logo o clima provocativo se espalha, até que Carlos revida de forma mais agressiva. A pesquisadora intervém **retomando** as regras com o grupo, visando **inibir** aquelas ações, o que ocorre na sequência.

- Excerto 40:

Durante as explicações do jogo Imagem & Ação 2, Danilo tira o boné de Jorge. Este fica bravo e tenta pegá-lo de volta. Carlos ri da situação e tira o boné de Danilo também, que se volta contra ele e dá um soco em seu antebraço. Carlos revida o soco e começa uma perseguição ao redor da mesa.

Os ânimos ficam exaltados e **P1 intervém**: "*Meninos, vamos parar com isso? A gente conversou que não é permitido esse tipo de coisa aqui, não dá para vocês se baterem desse jeito*". Os dois sentam-se, ainda rindo, e todos retomam a discussão sobre as regras do jogo. (RO. 5)

O excerto abaixo mostra uma situação em que um adolescente brinca com um objeto de maneira potencialmente perigosa: com uma régua grande de madeira na mão, o adolescente ameaçava, em tom de brincadeira, os colegas e a pesquisadora. Esta intervém verbalmente **reprovando** tal conduta e **apontando** seus riscos. Com a persistência desafiadora do adolescente, ela **insiste** de modo mais duro na **reprovação** e **identifica** as consequências que poderiam resultar de sua atitude. Carlos atende a solicitação de P1, embora permaneça um tom provocativo, que é observado por ela.

- Excerto 41:

Carlos pegou uma régua grande de madeira (com cerca de 1 metro de comprimento) que estava numa estante da sala e começou a balançá-la no ar e apontá-la para alguns colegas, perigosamente. **P1 pede várias vezes para ele largar a régua e dar para ela, dizendo que aquilo era perigoso. Ele persiste, desafiando a pesquisadora, e quase atinge um colega que passou ao seu lado.**

P1 insiste com mais dureza: "Carlos, se você não der essa régua para mim agora, você não vai poder continuar na oficina hoje com essa atitude". Enquanto deixa a régua sobre uma mesa, Carlos imita pejorativamente o modo como ela falou. P1 observa essa aparente provocação, mas não diz nada, retornando ao grupo para o momento final. (RO.7)

No próximo exemplo, observa-se uma situação de desrespeito pela linguagem usada com colega. A intervenção de P1 visa **diferenciar** com o adolescente a maneira como se expressara (agressiva e desrespeitosa) e a intenção (positiva, de ajudar a organizar o grupo para a tarefa). Ou seja, ela **valoriza** esta última e **reprova** a primeira.

- Excerto 42:

P1 muda de assunto e diz que quer definir o dia do retorno em agosto, **Carlos auxilia espontaneamente P1: "Mano, vamos fica quieto, vamos calar a boca para ouvir!"**

P1 agradece a ajuda, mas sugere que peça de um jeito, mais educado. Carlos ri, demonstrando que reconheceu o que ela disse.

Rafael aponta para a lousa e diz: *"Está escrito lá a data!"*

P1 continua: *"Isso, vamos voltar no dia 06 de agosto, no mesmo horário"*. (RO. 10)

Os próximos dois trechos exemplificam uma sequência de intervenções, que se desdobrou em duas oficinas consecutivas, dirigida ao grupo em relação ao tema bastante frequente: o uso de palavrões. Na primeira cena, os objetivos de P1 foram **questionar** os sujeitos para que refletissem sobre a questão e **reprovar** sua atitude. Além disso, buscou **implicar** o grupo na mudança necessária auxiliando-o a **identificar** possíveis motivos para aquele comportamento (como a interrupção inesperada de três semanas devido à greve) e suas consequências (inviabilizar a continuidade das oficinas). Alguns dos adolescentes brincam com a situação (como Rafael e Júlio), outros expõem mais argumentos que complementam e aprofundam a discussão (Vítor e Carlos), enquanto outros tentam mobilizar o grupo para mudar (como Lia e Carlos).

- Excerto 43:

P1 pergunta: "Pessoal, na classe vocês agem assim? Vocês podem falar tanto palavrão?"

Vítor, diz: "Depende, sem o professor ouvir".

P1: "E se ele ouve?"

Vítor: "tem que sair da sala!"

P1: "Então aqui, como vamos fazer? Vai ter que sair todo mundo? Por que não dá para agir diferente?"

Carlos e Rafael continuam se provocando, sem dar a mínima para o que P1 diz e para o resto do grupo. **P1 senta-se, séria, na roda, fica observando o grupo e esperando que façam menos barulho.**

Quando ficam menos agitados, P1 recomeça a falar: "Pessoal a gente, eu e a Cláudia,

queremos saber se vocês querem mesmo continuar com a oficina". Todos em coro: "Sim!"

P1: *"Então, acho que vocês vão ter que mudar um pouco esse comportamento [...] Vocês viram como estavam agitados hoje? Será que tem a ver com o período que ficamos sem oficinas, com as semanas de interrupção por causa da greve?"*

Carlos, interrompendo a fala da P1: *"Muita energia represada, né? A greve foi um saco! [...]* (outros concordam)

P1: *"É, o tempo sem vir, sem poder extravasar, a chateação com a greve [...] Vocês acham, sinceramente, que dá para continuar com esse clima?"*

Rafael, rindo: *"Dá sim"*

Lia responde: *"Para você, pode ser. Para mim, não!"* Júlio diz que dá sim.

P1 insiste: *"Desse jeito que foi hoje, com falas paralelas, com muito palavrão, sem ninguém se ouvir e com desrespeito?"*

Lia: *"Eu não acho não, é muito ruim".* Robson concorda com ela.

Vítor: *"É. Com um décimo disso a gente está fora da sala de aula!"*

P1: *"O que a gente quer é que vocês pensem um pouco sobre o clima que aconteceu para continuarmos e conversamos melhor no início da próxima oficina. E parece que parte de vocês também concordou que assim não dá para ficar".*

Todos ficam mais quietos e Carlos conclui: *"Bom, vamos melhorar aí, né, pessoal?"*

E a oficina termina. (RO.8)

Na oficina seguinte ao trecho comentado acima, a pesquisadora **retoma** o assunto no Momento Inicial, **insistindo** no **questionamento** dos adolescentes e no seu compromisso com uma atitude diferente. Além disso, a intenção era **incentivá-los** a agir de modo diferente, com mais respeito e cuidado, na oficina que se iniciava. Vários adolescentes mostram envolvimento com a discussão e reconhecem o prejuízo provocado por aquela atitude.

- Excerto 44:

P1 começa a oficina retomando a conversa do final da oficina anterior, que conversaram sobre o excesso de falas, palavrões, tumulto, ninguém não podendo se ouvir: *"O que vocês pensaram, e hoje, como a gente vai ficar?"* Júlio lembra que fez muita bagunça na semana anterior.

Lia concorda com P1: *"Tava muita bagunça, mesmo! Daquele jeito, ninguém consegue se ouvir, não?"* Carlos tira sarro da voz dela.

P1 aponta isso para ele: *"Viu, Carlos, como fica difícil falar com você? Você já vai para a gozação [...]"*

Carlos: *"Tá bom, Tá bom, eu vou parar".*

Robson, impaciente com o colega: *"Vamo ouvir, meu! Fica quieto!"*

P1: *"Então, vocês acham que dá para ter uma oficina melhor hoje?"*

Júlio: *"Vamos nessa!"*

Vítor: *"Vamos, claro!"*

Lia concorda com a cabeça e diz: *"Daquele jeito, ninguém consegue entender nada no meio da gritaria".*

A conversa termina e o grupo pede para jogar o Can-Can, como estava na lousa. (RO. 9)

Finalizamos a exposição desta categoria com alguns fragmentos do Momento Final de uma das últimas oficinas, nas quais verificamos um envolvimento dos adolescentes na reflexão sobre o respeito, em que abordam muitos dos temas analisados nos excertos acima. A pesquisadora intervém **valorizando e identificando** os apontamentos feitos por eles.

- Excerto 45:

P1: *"Então pessoal, vamos conversar um pouco sobre quais são as dificuldades do jogo Can-Can [...]"*

Júlio a interrompe: *"A dificuldade é a concentração no jogo! [...] A falta de caráter [...]"*

P1: *"Como assim, Júlio como isso pode atrapalhar o jogo?"*

Júlio: *"Ah, o cara tentar roubar, né? Tem que respeitar o valor das cartas, não falar com os outros jogadores o que tem que jogar [...]"*

Robson continua: *"Fica difícil manter a atenção quando o pessoal fala muito, começa a falar palavrão [...]"*

P2: *"Interessante isso que o Júlio e o Robson estão apontando [...]"*

Vítor: *"Às vezes dá confusão com as cartas que tem que comprar [...]"*

P1: *"E como é isso para você, Roberto?"*

Roberto: *"Ah, é quando você não respeita os colegas, fica zoando, xingando [...]"*

Vítor: *"Desrespeito é o que eu fiz com a Lia no jogo [...]"*

P1 pede para ele explicar melhor.

Vítor: *"Aquilo, quando eu falei e tirei sarro dela no jogo [...]"*

P1: *"Legal, Vítor, você poder falar uma situação que você percebe que você desrespeitou. [...]"*

P1 faz um comentário final: *"Pessoal, acho que um problema difícil aqui é definir a*

fronteira entre uma brincadeira divertida, que faz parte, que ninguém precisa ficar sério o tempo todo, de uma brincadeira que vira desrespeito, agressão ao outro. Teve momentos, na segunda partida, que vocês estavam brincando um com o outro, fazendo graça, mas sem prejudicar o objetivo do jogo, nem ofender ninguém. E o Can-Can tem esse desafio, pois ele permite uma descontração, uma interação maior entre todos e, daí, é difícil manter esse controle".

Todos concordam e termina o horário. (RO. 18)

Abaixo, apresentamos uma síntese do diferentes tipos de situações em que ocorreram as intervenções visando à promoção da atitude de respeito.

Situações em que ocorreram intervenções visando ao Respeito	
Às regras dos jogos	Ao outro
<ul style="list-style-type: none"> - Desprezo pelo valor das regras - Má interpretação da regra X trapaça - Trapaça - Trapaça e desrespeito ao material do jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira agressiva X agressão - Brincadeira que gera agressão - Brincadeira potencialmente perigosa - Linguagem desrespeitosa - Palavrões

Quadro 6: Lista de situações relacionadas a atitudes de Respeito

Fonte: Dados da pesquisa

8.1.2.3 Responsabilidade

Uma atitude de responsabilidade contribui efetivamente para relações de cooperação e está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia e do autogoverno (PIAGET, 1998a). Ela envolve, certamente, uma dimensão tanto cognitiva como sócio-afetiva, pela necessidade de apreciação dos fatos, pelos valores normativos e morais, pelo reconhecimento da reciprocidade. Dividimos a apresentação dos resultados da análise das intervenções direcionadas a promover essa atitude de forma a evidenciar dois aspectos principais, embora

na prática, os saibamos indissociáveis: responsabilidade pela organização do grupo e pelas decisões tomadas.

8.1.2.3.1 Pela organização do grupo

Provocar nos adolescentes uma atitude de contribuição ativa frente à organização do grupo foi um dos objetivos das intervenções. Analisaremos três diferentes situações: a dispersão do grupo ao iniciar um jogo, a dificuldade de se dividirem diante de diferentes atividades e as afinidades prejudiciais à atividade.

Nos primeiros trechos, verificamos duas ocasiões em que se evidencia a dificuldade do grupo de se concentrar e se organizar para o jogo, perdendo bastante tempo com isso. No primeiro deles relativo à quarta oficina (em que justamente introduzimos um jogo coletivo que demandaria uma interação entre todos), a intervenção da pesquisadora se restringe a **observar** o movimento do grupo, sem fazer uma ação mais direta.

- Excerto 46:

Começam pelo Jogo Can-Can. **P1 e P2 não interferem no grupo, observando como se organizariam. Há muita confusão: falam muito e todos ao mesmo tempo. Não se estabelece uma liderança mais efetiva que organize o grupo.** Carlos pega as cartas e Vítor avisa, em tom de reclamação: "*Vê se embaralha direito hein?*" Júlio ri dos colegas.

Robson permanece mais quieto, talvez não querendo entrar naquela disputa. Ele reclama que quer começar logo, mas sem muita força perante o grupo. [...]. Fernando começa a explicar as regras, de maneira confusa e o grupo fica impaciente. Rafael pergunta uma dúvida para Júlio, mas quando esse vai responder, ele não presta atenção, ao que Júlio reclama com o colega. **Depois de mais de dez minutos começam a jogar. Durante o jogo o clima continua agitado e confuso, pois vários falam muito e não há muita concentração.** (RO. 4)

A seguir, comentaremos dois momentos sucessivos de uma mesma oficina, nos quais a mesma dificuldade de organização do grupo ocorreu, mas com um desfecho diferente. Inicialmente, o foco da intervenção da pesquisadora também foi **observar** a capacidade de auto-organização do grupo no jogo (no caso Imagem & Ação 2), sem empreender uma ação direta. E, na sequência, ela **aponta** a dificuldade que percebe e busca **implicar** o grupo no problema. Depois de mais algum tempo dispersos, Carlos inicia um movimento de conduzir a organização do grupo para jogar. Na sequência, a pesquisadora **retoma** de forma mais direta com os adolescentes uma decisão necessária ao desenvolvimento do jogo (definir entre a modalidade desenho ou mímica), buscando estimulá-los.

- Excerto 47:

Após a discussão do vídeo da oficina anterior, P1 expõe a proposta de jogarem novamente o Jogo Imagem & Ação e todos aceitam. Dividiram-se espontaneamente em duas equipes: 1) Carlos, Danilo, Jorge e Fernando e 2) Júlio, Vitor, Robson e Amanda (ela faltara na oficina anterior e não tinha jogado esse jogo). Sentam-se em lados opostos da mesa central, como habitual.

P1 e P2 observam e deixam o grupo se organizar sozinho para jogar e eles estão muito dispersos. Ficam sentados, mas parecem esquecer porque estão ali, falando de coisas paralelas, se mexendo nas cadeiras, exceto Vitor e Amanda que estão mais parados e passivos. [...]

Cerca de 5 minutos depois, P1 diz: "*Parece que está difícil para vocês se organizarem para começar a jogar, não?*"

Fernando fica mexendo com o dado. Danilo continua provocando Jorge, com brincadeiras de mão, cutucando o colega que revida.

Carlos explica para Amanda como é o jogo e diz para o grupo: "*Vamos aí, pessoal!*" Júlio: "*quero jogar!*"

P1 continua: "*Com esse barulho todo vocês não conseguem se escutar*".

P1 pergunta: "*Vocês decidiram que modalidade vocês vão jogar: desenho ou mímica?*" O grupo decide fazer uma votação e ganha a mímica.

Enfim começam a jogar, e o jogo flui bem. (RO. 6)

No momento final da mesma oficina, a pesquisadora propõe uma reflexão com o grupo **retomando** o tema da auto-organização. Ela **destaca** e **valoriza** a evolução que havia notado em relação à oficina anterior e ao começo daquele dia e busca **implicar** o grupo com sua manutenção em situações futuras.

- Excerto 48:

P1 diz: *"Bom, pessoal, agora vamos sentar e conversar um pouco"*. (Estavam agitados, mas de uma forma positiva, pois continuavam envolvidos, comentando o jogo Imagem & Ação).

P1: *"Então, o que vocês acharam: hoje deu para jogar melhor o jogo do que na oficina passada?"*

Carlos e Vítor concordam: *"Acho que sim"*.

P1: *"Eu também acho que vocês ficaram mais concentrados e se envolveram mais com o jogo. Vocês ficaram mais 'dentro do jogo'. Mas, no começo, ainda tinha bastante tumulto, né? E hoje tem menos pessoas, então tem aí um desafio a mais para a próxima oficina, com o grupo maior, não acham?"*

Vítor: *"É!"*

Amanda: *"Vai ficar mais confuso, com mais gente falando [...]"*

Robson: *"A gente precisa ficar mais ligado!"* (RO. 6)

Na próxima situação analisada, diante de uma proposta nova - que incluía uma escolha entre dois jogos diferentes simultâneos e, portanto, uma divisão dos adolescentes -, o grupo, apesar de se interessar por ela, não consegue se organizar para se dividir. A pesquisadora intervém, **incentivando**-os a decidirem e **apontando** as consequências da demora. Um deles (Carlos) assume um lugar de liderança. Nesse momento, a intervenção da pesquisadora procura **destacar** e **valorizar** essa iniciativa individual positiva dentro do grupo.

- Excerto 49:

P1 apresenta a proposta do dia: *"Hoje é nossa última oficina antes das férias, então a gente pensou uma proposta diferente. Vai ter um jogo novo, que todos vão aprender a jogar, mas enquanto uma parte do grupo aprende o jogo, a outra parte vai poder escolher o quer*

jogar, dentro das seguintes opções: temos situações-problema do Jogo Quarto, Sudokus, Jogo Imagem e Ação e Jogo Quarto, ok? O grupo que vai jogar o jogo novo, fica por volta de vinte minutos e aí, troca. Depois, o tempo que sobrar, a gente vê como decide".

Robson exclama: "*Legal!*" Os outros adolescentes também se empolgam, mas falam ao mesmo tempo e brincam entre si.

P1 chama a atenção do grupo: "*Gente, vocês precisam decidir quem começa em cada grupo, para aproveitar mais tempo jogando, não é isso que vocês reclamam? Que querem mais tempo para jogar?*"

Carlos: "*É, a gente vai poder escolher!*"

Heloisa, "*a gente pode votar! Quem quer Imagem & Ação levanta a mão!*" E Carlos começa a organizar o grupo.

P1 reforça o que ele diz: "*Isso, Carlos, o grupo que não estiver com o jogo novo, vai decidir o que quer jogar, entenderam?*"

Carlos: "*Ah, tá bom! Então vamos logo dividir os grupos primeiro*". (RO. 10)

Na última situação desta categoria, a dificuldade de organização do grupo está relacionada ao prejuízo que, às vezes, determinadas afinidades pessoais provocam no andamento da atividade. A cena ocorreu em uma oficina já no final do segundo semestre, na qual a pesquisadora intervém durante o momento de jogo **apontando** a falta de concentração entre algumas duplas (Vítor e Júlio, Carlos e Roberto). Além disso, ela **questiona** os adolescentes sobre uma mudança que poderia favorecer a todos (troca de lugares) e **brinca** com o fato. No final do jogo ela provoca uma reflexão, **destacando** a melhora ocorrida.

- Excerto 50:

P1 consulta a relógio e diz que dá tempo para mais uma partida de Can-Can ou para retomarem o Jogo Guardiões de Gaia. O grupo descarta o jogo Guardiões, dizendo que é meio complicado, confuso e que querem continuar com o Can-Can.

P1 faz um comentário para o Júlio e Vítor: "*Vocês estavam meio agitados e se desconcentraram bastante na última partida [...] Será que não é melhor vocês variarem de lugar?*"

Sugere que Júlio saia do lado de Vítor, pois conversam muito. Vítor se levanta e pede para trocar com P1: "*Tá bom, então eu sento aqui*".

Roberto: *"Mas por quê?"*

P1 aponta a dificuldade, brincando: *"Você e o Carlos não param de conversar! Nunca vi tanto assunto! [...]"*

Roberto, rindo, mas sem conseguir contra-argumentar, levanta-se e muda de lugar. O jogo prossegue com mais foco.

No final, **P1 comenta com o grupo:** *"E então, como foi a troca de lugares?"*

Júlio, responde, rindo: *"Magoei[...] Foi chato ficar longe do Vítor!"*

Vítor discorda: *"Mano, você não ficou falando o tempo todo no meu ouvido[...] Foi bem melhor!"*

Roberto emenda: *"É, deu para jogar melhor, mesmo".* (RO. 18)

8.1.2.3.2 Pelas decisões

Tornar-se capaz de tomar decisões - ponderar valores, custos, riscos e ganhos em cada opção - é fundamental para o desenvolvimento de uma personalidade autônoma, o que favorece o estabelecimento de relações cooperativas. Adquirir consciência sobre essas implicações e reconhecer que se é responsável por elas é uma conquista que não se dá de maneira imediata, mas envolve construções e regulações permanentes. Num grupo formado por adolescentes, esse foi um tema que mereceu especial atenção e é nessa direção que a presente categoria complementa a anterior, destacando decisões relacionadas a três temas: quanto às regras dos jogos, quanto à inclusão de jogos novos e, especialmente, quanto à permanência nas oficinas⁵².

O primeiro excerto apresentado mostra uma situação em que um adolescente, diante de seu descontentamento perante uma regra decidia coletivamente, recorre à pesquisadora. O que nos parece relevante destacar é sua atitude heterônoma e dependente perante uma autoridade adulta, desconsiderando a dimensão compartilhada da decisão. Desta forma, a intervenção visou **diferenciar** com ele os papéis de cada um e **implicá-lo** na decisão tomada

⁵² A inclusão de jogos foi mencionada mais acima no texto, no item: "Condução dos jogos e atividades".

pelo grupo, inclusive por ele, da qual ela não havia participado.

- Excerto 51:

Depois de conversarem entre si, as duas equipes decidem voltar aquela jogada, pois como estava muita confusão, não havia como decidirem se havia ocorrido desrespeito à regra. Quando Robson, da equipe de Júlio, joga o dado novamente, **Júlio exclama irritado, dirigindo-se a P1, como se ela fosse responsável pela decisão: "Ah, não! Vai voltar a jogada?! Puxa, Heloisa, não tá certo! Não tem que voltar!"**

E P1 diz para Júlio e para o grupo: "Mas, Júlio, foram vocês que decidiram, não foi?"

Júlio pára de reclamar e Carlos fala para os colegas irem mais rápido. (RO. 6)

Um movimento semelhante de dependência, e também passividade, frente à pesquisadora ocorreu em relação a outro tema: a inclusão de jogos nas oficinas levados por adolescentes. Porém nesse caso, todo o grupo compartilhou da mesma atitude e foi alvo de diferentes intervenções ao longo de várias oficinas até que fosse concretizado. Esse assunto surgiu na quarta oficina, nos últimos momentos, liderado por Fernando, e decidiu-se começar a oficina seguinte conversando sobre as sugestões de jogos trazidas por eles. O primeiro excerto refere-se a esse segundo momento, no qual a intervenção da pesquisadora buscou inicialmente **retomar** o que havia sido combinado com o grupo, mas sem que eles se envolvessem. No final da oficina, como não conseguiram cuidar do assunto, ela tenta implicar novamente o grupo, **confrontando-o** com a ambigüidade que percebia no pedido de incluir os próprios jogos, mas que fosse decidido pelas pesquisadoras.

- Excerto 52:

No começo da oficina P1 retoma o assunto perguntando que jogos eles gostariam de levar. O grupo não se envolve com a questão, e ela não insiste, observando o grupo. [...]

No final da oficina, os adolescentes dispersam-se e não aprofundam o tema, que foi retomado por **P1: "Pessoal, vocês querem trazer jogos, mas quando colocamos o assunto ninguém contribui [...]** Parece que vocês ficam esperando a gente decidir, mas a sugestão foi de

vocês!"

O grupo não prossegue com o assunto e a pesquisadora apenas observa, sem fazer outra colocação. (RO.5)

Apenas no segundo semestre essa solicitação de levar jogos pôde amadurecer suficientemente para ser consolidada, não como decisão apenas das pesquisadoras (o que, no princípio, parecia ser um pedido do grupo), mas com a participação efetiva dos adolescentes. Depois de o grupo recolocar a questão nas primeiras oficinas, Roberto e Robson acabam se mobilizando para levar jogos para a apreciação do grupo, que acabaram sendo incorporados ao trabalho. No trecho abaixo, relativo à última etapa desta decisão, as intervenções buscaram **socializar** e **valorizar** a contribuição de todos: dos adolescentes que levaram os jogos e do grupo como um todo, que decidiria entre eles.

- Excerto 53:

P1: "Bom pessoal, legal que vocês trouxeram os jogos: hoje a gente consegue decidir".

Robson está olhando as peças do Jogo Detetive. Roberto também trouxe dois jogos: Ludo e Guardiões de Gaia (que ganhou de aniversário) e pede para decidirem se poderiam jogar na oficina. **P1 fala para esperar a chegada dos outros e que, como haviam combinado na oficina anterior, seria colocado em votação.** [...] Carlos, Lia e Vítor, chegam atrasados e P1 retoma a questão da votação.

Lia diz: *"Mas quais são as opções de jogos?"*

P1: *"A Lia tem razão, para votar precisa saber quais são as opções. Roberto, pega os jogos".* Robson também levanta e diz que vai pegar o dele.

P1: "Então, cada um fala do jogo que trouxe, cada um faz a propaganda do seu jogo! O grupo se anima com a idéia. [...]" todos concordam que jogarão o Detetive e, mais para frente, o Guardiões de Gaia, uma vez que P1 e P2 irão levá-lo para estudar melhor. (RO. 15)

Deixamos por último o tema que provavelmente foi o mais importante quanto à promoção da responsabilidade dos adolescentes pelas decisões: a permanência, ou não, até o final das oficinas. Esporadicamente, ele compareceu desde o início, mas foi no segundo

semestre que se intensificou.

Antes de comentar o modo como a pesquisadora realizou suas intervenções, apresentamos a configuração final do grupo. Foram cinco os adolescentes que concluíram o processo integral das oficinas (Júlio, Vítor, Roberto, Carlos e Robson), cuja evolução será sintetizada no último capítulo dos resultados. Em relação aos outros sete, a decisão por não permanecer nas oficinas ocorreu da seguinte forma. Wesley e Rafael conversaram com a pesquisadora e justificaram sua saída por motivos pessoais: o primeiro iniciou uma terapia psicopedagógica no mesmo horário e o segundo realizou uma viagem longa com a família para tratamento de um irmão doente. Lia permaneceu quase até o final, saindo no último mês, justificando a necessidade de participar de aulas de reforço simultâneas às oficinas e dedicar-se mais aos estudos, uma vez que cursava o último ano do Ensino Fundamental. Danilo não retornou após o episódio comentado no item relativo ao “Respeito às regras”, com o jogo Can-Can. Amanda, Jorge e Fernando interromperam sua participação sem apresentar uma justificativa específica. Na Discussão retomaremos a questão da adesão às oficinas e da decisão autônoma por participar.

Prosseguindo com a finalização dos resultados deste item, apresentaremos três excertos da Oficina 14, quando os adolescentes expressaram de modo mais aprofundado suas idéias e sentimentos com relação à falta ou à saída de alguns colegas, e as respectivas intervenções.

No início da oficina, a pesquisadora toma a iniciativa de abrir espaço para a discussão sobre o tema, ao **observar** que ele estava presente, porém de modo não manifesto. Busca **acolher** os argumentos trazidos pelos adolescentes, resguardando o direito pessoal à desistência, uma condição colocada desde a apresentação das oficinas. Ao mesmo tempo, ao **observar** as diferentes posturas, busca **implicar** Júlio, que expressa uma atitude menos responsável e mais heterônoma frente à essa decisão, enquanto **observa** as colocações de

Robson e Roberto, que assumem para si a questão.

- Excerto 54:

P1 pergunta para os dois, Robson e Roberto, como se sentem nesse momento com as faltas dos outros colegas.

Robson comenta, expressando incômodo e certa tristeza com a situação e diz que é chato, que depois das férias o grupo não se acertou direito: "No primeiro dia depois das férias, nem todo mundo sabia. No segundo, a gente do 8^o ano teve uma saída com a escola e ficou complicado[...]"

Roberto tem visão mais objetiva: "Bom, quem quer ficar, fica; quem quer vir, vem. Quem não tá afim, melhor não vir mesmo. É bom quando tem mais gente, mas não dá para forçar ninguém".

P1 diz que está terminando o mês de agosto e vão definir até o final do mês quem ficará nesse percurso final, até final de outubro. [...]

Júlio: "Eu só estou aqui por que a minha mãe mandou[...] Foi ela que me inscreveu! [...]"

P1: "Será mesmo que é só por isso? Você continua vindo até agora, não desistiu, e tem se envolvido com os jogos".

Júlio: "Sei lá[...] É ela que quer que eu faça isso aqui".

Robson, impaciente: "Mano, não tem nada a ver isso que você tá falando. Deixa disso, cara, assume que é você!"

Júlio: "É, tudo bem[...] Eu quero vir, mas sei lá[...] Ela fica me mandando vir!"

P1 questiona sua afirmação: "Bom Júlio, ela pode querer também, mas quem vem todos os dias, está aqui no horário, participa, é você e não é ela, né? Se você reconhecer isso, talvez você perceba que quando você aprende algum jogo, ou melhora no seu jeito de jogar, é você que sai ganhando e não ela".

Júlio: "Vou pensar" [...] (RO. 14)

Com a chegada atrasada de Vítor e Carlos, novamente o assunto é colocado em debate, e P1 conduz a situação buscando novamente **diferenciar** cada um, **implicá-los na decisão** e **incentivar** aqueles que decidiam continuar nas oficinas.

- Excerto 55:

Carlos, seguido por Vítor, chega cinco minutos atrasado e pergunta:

"P1, saiu todo mundo? Só tá a gente nas oficinas?"

P1 responde que a Lia ainda está, embora tenha faltado, e que 6 permanecem nas oficinas, esclarecendo o que ocorreu com os outros.

Carlos: "Acho que vou sair também!"

P1: "Mas, por que, Carlos?"

Carlos: "Ah, sei lá, tanta gente saiu! [...]"

Roberto emenda: "Eu, por mim, quero ficar".

Robson: "Eu também. Quem não tá afim, que saia[...] É melhor que fique quem quer[...]"

Roberto: "É meio chato ter menos, mas é melhor porque tem menos bagunça, menos barulho".

Vítor, mais calado até então, comenta: "Mano, cada um sabe o que quer fazer, né? Não tem nada a ver forçar[...]"

Carlos, dos quatro, é o que se mostra mais desanimado: *"Sei lá, eu tenho que ir na loja do meu pai, quando eu sair daqui hoje eu vou para lá[...] Eu fico cansado.*

P1: "Você vai lá que dias?"

Carlos: "Todo dia!"

Roberto fala para ele: "Mas teu pai te mandou sair da oficina?"

Carlos: "Não, ele e minha mãe querem que eu fique, mas sei lá, meu[...] Eu até gosto, mas fica puxado para mim[...]"

P1: "Carlos, acho que você tá dizendo que tem um preço decidir vir nas oficinas[...] E eu acho que não é fácil para vocês, diferente de crianças pequenas que os pais levam para as oficinas. Aqui, depende mais de vocês, mesmo que os pais também queiram [...] Vamos continuar as atividades e conversamos mais no final, pode ser?"

Roberto: "Acho bom, vamos resolver o exercício que você falou antes".

Vítor concorda, mostrando certa impaciência com a conversa. (RO. 14)

Por fim, após o término da mesma oficina, Carlos se dirige à pesquisadora para expressar novamente suas dúvidas. Ela **acolhe** sua dúvida e **identifica** seus progressos e aspectos pessoais, e **aponta** sua percepção quanto ao envolvimento dele até aquele momento. Finaliza buscando **incentivar** sua condição de decidir de maneira autônoma.

- Excerto 56:

Carlos vai até P1 antes de sair e conversa: "*P1, eu fico na dúvida, porque eu gosto de vir, mas fico na dúvida de continuar[...]*"

P1: "*Bom, Carlos, eu percebo que você aproveita quando vem, você participa[...]* *Eu vejo que às vezes você fica mais agitado, impaciente na oficina, mas acho que faz sentido você estar aqui. Mas é uma decisão que você tem que tomar[...]*"

Carlos: "*Tá bom, Heloisa, eu vou pensar[...]*"

P1: "*Te espero na semana que vem, hein? Qualquer coisa, vem conversar, tá?*" Carlos: "*Tá. Tchau*". (RO. 14)

Na penúltima oficina, após a partida do jogo Imagem & Ação com temas das oficinas, a pesquisadora faz um último fechamento coletivo sobre as oficinas, retomando o processo, as decisões e o compromisso dos que ficaram. Chama sua atenção a mudança expressiva na atitude de um deles, Júlio, que ela observa e valoriza.

- Excerto 57:

P1: "*E prá você, Júlio, como foi ter participado?*"

Júlio: "*Ah! Eu gostei muito de participar! Foi da hora! Os que saíram, perderam[...]* *às vezes eu tava com preguiça e pensava em não vir, mas eu vinha, e achava legal!*"

P1: "*Puxa, que legal, Júlio. No começo você dizia que vinha só por causa da sua mãe[...]*"

Júlio, meio sem graça: "*É, mas agora é diferente*". (RO. 22).

Situações em que ocorreram intervenções visando à Responsabilidade	
Pela organização do grupo	Pelas decisões
<ul style="list-style-type: none"> - Dispersão na auto-organização - Dificuldade de se dividir em função das tarefas - Afinidades prejudiciais à atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Não assumir uma decisão coletiva - Dificuldade de implementar uma idéia - Dúvida quanto à permanência nas oficinas

Quadro 7: Lista de situações relacionadas a atitudes de Responsabilidade

Fonte: Dados da pesquisa

8.1.2.4 *Espírito lúdico*

Nas intervenções analisadas até aqui, tanto relativas a aspectos metodológicos como visando atitudes de descentração, respeito e responsabilidade, o incentivo à participação e ao envolvimento esteve indiretamente presente. Entretanto, um aspecto que merece ser destacado se refere à valorização do espírito lúdico, de um clima afetivo de descontração e divertimento no grupo. Da ocorrência de brincadeiras respeitadas e bem-humoradas que favorecem tanto as relações interindividuais como a relação com a tarefa em si, uma vez que adotar uma postura excessivamente rígida, exigente e séria não favorece a proposta de oficina de jogos. Entendemos que a presença de espírito lúdico é altamente favorável à aprendizagem, indica a presença de criatividade e contribui diretamente para o estabelecimento de relações cooperativas. No primeiro caso, por exemplo, favorece uma vivência receptiva do erro e uma relação prazerosa com a tarefa. No segundo caso, implica a capacidade de fazer associações de maneira inteligente. No terceiro, ser capaz de rir de si mesmo, rir do outro e com o outro, de maneira leve e respeitosa, cria cumplicidade e proximidade dentro de um grupo. Portanto, dedicaremos esse item ao exame de seis diferentes exemplos de intervenções visando promover ou reforçar a emergência do espírito lúdico no grupo.

Na situação abaixo, o grupo demonstrou espírito lúdico fazendo uma gozação bem-humorada com uma situação que envolveu diretamente a pesquisadora, ao que ela responde **acolhendo** a brincadeira.

- Excerto 58:

Toca celular de P1 e, enquanto vai desligar o celular que está dentro da sua bolsa recebe uma vaia geral, uma gozação amistosa, e ri. Quando ela se afasta, eles param a leitura, esperando seu retorno para continuar.

P1 retorna para a mesa, dizendo: "*Tudo bem, pessoal, eu mereço!*" (RO.5)

Num outro momento, Vítor, até então mais distante e reservado na relação com a pesquisadora, chega à oficina e dirige-se espontaneamente a ela, querendo ensinar um cumprimento com as mãos. Ela demora em conseguir reproduzi-lo e ele ri da sua falta de jeito. Ela **acolhe** a reação dele e também **brinca** com isso.

- Excerto 59:

Vítor chega e vai até P1, ensinando um cumprimento com as mãos, uma sequência de movimentos. Ela corresponde e ele ri, achando graça da falta de jeito dela.

P1: "Puxa, tá difícil de acertar, né?" Está bem-humorado e afetivo, estabelecendo uma aproximação com P1. (É a primeira vez que ele se mostra mais próximo, de modo espontâneo e leve, pois até agora, tem-se mostrado mais reservado e observador na relação comigo e com a P2). (RO.5)

O terceiro trecho abaixo mostra uma brincadeira de Vítor, durante a explicação da pesquisadora. Embora inicialmente ele estivesse perturbando, ela **brinca** com o fato e, com isso, consegue retomar a atividade.

- Excerto 60:

P1 chama a atenção para a pauta na lousa, que haverá um terceiro momento de avaliação. Vítor fica tossindo, de propósito, cada vez que ela começa uma frase.

P1 pergunta, em tom de brincadeira: "Que tosse curiosa, hein? Só aparece quando eu falo!"

Os colegas riem e Vítor continua, brincando: "Han, Han, é mesmo, né?" E, depois de tossir mais um pouco, ele pára. (RO. 17)

Os próximos dois exemplos ilustram um movimento lúdico, divertido, que envolve todo o grupo.

Na cena abaixo, P1 **questiona** o grupo sobre as regras do jogo, **socializando** o problema que consistia na sua explicação aos colegas que não as conheciam. Diante da

resposta brincando de um dos adolescentes (Carlos) ela **valoriza** sua iniciativa, e também **brinca** com ele e com o grupo sobre a não eficácia da sua atitude. Na sequência, Vítor também brinca com uma fala da pesquisadora e ela aceita o comentário, também com humor, e o grupo prossegue na atividade.

- Excerto 61:

P1: *"Pessoal, o Código da Vinci só a Lia não jogou ainda?"*

Vítor diz que ele também.

P1: *"É mesmo! Quem pode explicar como funciona?"*

Vítor pede: *"Explica rapidinho como é"*.

Roberto vira de lado (saindo de fininho), desviando da proposta de P1.

Carlos começa: *"É muito fácil mano, você pega as letras e aí[...] já era!"* Fala rindo, pois sabe que era provocação, gozação.

P1 brinca com o que ele disse: *"Já pensou se você abre um manual de um jogo e está escrito assim (e repete o que Carlos disse)? Fica fácil de aprender a jogar né?"*

Carlos e os outros riem[...] Carlos começa a explicar com mais detalhes. P1 pede para Roberto dizer qual o objetivo do jogo.

Vítor responde: *"Ganhar!"*

Carlos se diverte com o sarro que o colega tirou da pergunta da P1: *"Ééé, mano!"* Vítor vibra, batendo na mesa: *"Noooossa!"*

P1 diz: *"Tudo bem, Vítor, a minha pergunta não foi muito bem feita mesmo[...]"* Robson intervém e se oferece: *"Tudo bem, eu falo!"* (RO. 15)

A próxima cena mostra uma situação em que um adolescente (Roberto), lida de forma bem-humorada com uma atitude de desrespeito de outro colega (Carlos). É interessante destacar que o primeiro no início das oficinas mantivera-se mais tímido perante o grupo e, nesta situação, ele enfrenta justamente Carlos, o mais assertivo do grupo e normalmente ocupando a posição de líder. A pesquisadora intervém buscando **inibir** o comportamento indesejável e é seguida pelos comentários de Roberto e Vítor, com evidente senso de humor e espírito lúdico.

- Excerto 62:

Carlos começa a falar palavrões gratuitamente, e **P1 chama sua atenção quanto a** isso:

"Vamos parar com os palavrões, Carlos, assim não dá e nós já combinamos aqui, não é?"

Roberto brinca: *"Cartão amarelo!"*

Vítor: *"É vermelho, já tá expulso!"*

Todos riem, inclusive Carlos que fala: *"Tá bom, vai! Tá bom!"* (RO. 19)

O penúltimo exemplo desta categoria mostra uma forma de envolvimento com descontração e alegria que se fez presente neste grupo: um canto com batuque coletivo. Seleccionamos a primeira das duas ocasiões em que ele ocorreu (a segunda, semelhante a esta, mais próxima do final do processo). Após a conversa sobre uma situação de desrespeito ocorrida na oficina anterior, o grupo começou uma batucada, envolvendo aos poucos todos os presentes. Parecia significar um momento ao mesmo tempo de relaxamento e de fortalecimento dos laços entre os adolescentes que permaneciam. Ao **observar** essa iniciativa do grupo, a pesquisadora a **acolheu** e, diante de um convite dos adolescentes, ela e a auxiliar integram-se a ele. Um adolescente se destaca no grupo, cantando em espanhol. Na sequência, após algum tempo, ela **valoriza** o acontecimento e **retoma** com o grupo o foco do trabalho e a necessidade de iniciarem a atividade.

- Excerto 63:

O grupo chegara agitado e falante. Após a conversa sobre o jogo Can-Can na oficina anterior, ele fica mais calmo e Carlos começa um canto, Rafael e Fernando imitam.

P1 não entende e pergunta: *"Que música é essa?"* Eles dizem que é um pagode e todos começam a cantar e batucar.

Fernando convida: *"Vamo aí, Heloisa! Vamo, Cláudia!"*

P1 e P2 acompanham o grupo. Instala-se um clima divertido, todos estão leves, P1 e P2 participando junto com o grupo. Isso dura uns 5 minutos e depois, ao terminar, P1 diz: *"Bom, depois da nossa batucada do grupo, vamos para o jogo?"*

Fernando continua cantando, junto com Rafael, que começa a cantar em espanhol, novamente seguido por Fernando. Todos fazem silêncio para ouvi-lo (esse é um momento novo, de

valorização de Rafael, algumas vezes mais deslocado do grupo, como fazendo graça fora de hora).

Assim que ele termina, P1 fala: "Que legal, gente! Legal você saber a letra em espanhol, Rafael! Mas agora vamos terminar esse assunto de músicas e batuques".

Carlos: "Mas a gente pode fazer de novo?"

P1: "Numa próxima oficina tudo bem: agora é hora do jogo!"

Lia: "Chega aí, pessoal!"

Robson: "Vamo, meu!"

Carlos: "É, vamos jogar!" (RO. 10)

Encerramos esse item abordando a relação dos adolescentes com a câmera filmadora. A receptividade por parte de todos os adolescentes foi muito boa e não parece ter provocado algum tipo de constrangimento. Ao contrário, ao longo das oficinas muitos deles apresentaram uma relação próxima, como por exemplo, dirigindo-se até ela para se despedir ao saírem das oficinas. Fernando, Wesley, Júlio e Robson foram os que mais se divertiram com a câmera. Seleccionamos uma destas ocasiões, em que P1 **observa** dois deles.

- Excerto 64:

Na saída da oficina, Robson e Júlio sobem na bancada em que estava a filmadora. **P1 observa a situação e fala para tomarem cuidado para não cair.**

Robson está radiante, pois ganhara no jogo e exclama: "Uruuu! Eu ganhei!" E fica dançando para ela.

Júlio, que estava do lado, quando o colega desce também conversa com a lente, provocando o colega de forma bem-humorada: *"Ele ganhou, mas eu sou melhor!"* E manda beijos para a lente, se despedindo. E, ao descerem da bancada, despedem-se: *"Tchau, Heloisa! Tchau, Cláudia!"* E saem cantando. (RO. 19).

Situações em que ocorreram intervenções visando ao Espírito lúdico
<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira coletiva com a pesquisadora - Aproximação em relação à pesquisadora - Brincadeira durante explicação do jogo - Enfrentamento de atitude desrespeitosa de um colega - Canto e batuque coletivo - Relação com a câmera filmadora

Quadro 8: Lista de situações relacionadas ao Espírito lúdico

Fonte: Dados da pesquisa

8.1.3 Síntese dos procedimentos de intervenção

Ao longo da apresentação dos resultados relativos à promoção das sete atitudes favoráveis à cooperação (descentração frente às propostas e frente ao outro, respeito pelas regras dos jogos e pelo outro, responsabilidade pela organização do grupo e pelas decisões e espírito lúdico) destacamos em negrito as diferentes ações (procedimentos) que sustentaram as intervenções da pesquisadora. Finalizamos esse recorte de análise com uma síntese destes procedimentos. Construímos um quadro com uma proposta de classificação de 18 procedimentos⁵³, reunidos em três grupos em função das significações e dos objetivos comuns que os qualificam.

O primeiro grupo de procedimentos agrega ações que tiveram em comum o intuito de marcar e chamar a atenção do adolescente para determinada conduta (**acolher, destacar, retomar, apontar, identificar, insistir**). Ou seja, buscou-se romper uma condição indiferenciada do sujeito perante a situação.

O segundo grupo consiste de procedimentos cujas ações visaram provocar uma oposição ou certa tensão frente à conduta do sujeito (**questionar, confrontar, diferenciar,**

⁵³ Não incluímos o procedimento “observar”, pois, embora de extrema importância no trabalho, consideramos que ele, de fato, se manteve subjacente aos outros procedimentos.

inibir, reprovar, ignorar). Desta forma, buscou-se que os sujeitos promovessem diferenciações entre condutas distintas.

Por fim, no terceiro grupo, foram reunidos procedimentos cujas ações visaram mobilizar os adolescentes para um maior envolvimento com a situação e com os outros (**valorizar, implicar, incentivar, socializar, brincar, incluir**). Consideramos, portanto, que elas estimulam o estabelecimento de integrações.

Procedimentos de intervenção	Objetivos
Acolher Destacar Retomar Apontar Identificar Insistir	Chamar a atenção do sujeito para que note e perceba sua conduta na situação. Romper a indiferenciação.
Questionar Confrontar Diferenciar Inibir Reprovar Ignorar	Gerar certa tensão, para que o sujeito reconheça nuances da sua conduta na situação. Promover a diferenciação.
Valorizar Implicar Incentivar Socializar Brincar Incluir	Mobilizar o sujeito, para que se envolva de modo diferente com a situação ou com os outros. Estimular integrações.

Quadro 9: Síntese dos procedimentos de intervenção

Fonte: Dados da pesquisa

No capítulo referente à Discussão o conteúdo deste quadro será retomado em conjunto com os resultados obtidos nos outros dois eixos de análise que serão apresentados a seguir: “Interações entre os adolescentes” e “Aspectos da evolução dos adolescentes”.

8.2 Interações entre os adolescentes

Nesta parte apresentamos os resultados da análise das interações entre os adolescentes pela perspectiva das suas regulações e compensações. Identificamos situações geradoras de desequilíbrios ou perturbações entre os sujeitos e as agrupamos em cinco categorias temáticas: provocação alheia, divergência de opiniões, solicitação alheia, liderança alheia, sucesso alheio. Em cada categoria, as reações dos adolescentes foram analisadas e classificadas segundo indicassem condutas de tipo α (alfa), β (beta) e γ (gama)⁵⁴ (PIAGET, 1976). Lembrando que, como apresentado no capítulo teórico correspondente, nas condutas de tipo α o sujeito não entra em contato com a situação perturbadora, havendo um mínimo de deslocamento do sistema que resulta em certo tipo de negação ou anulação do fato. Elas correspondem a um modo de funcionamento indiferenciado. Nas de tipo β , o sistema cognitivo - o que, em nosso caso, ampliamos para o campo afetivo e social - sofre mudanças mais expressivas, no sentido de incorporar as variações da experiência. Fala-se, então, da ocorrência de diferenciações. No caso das condutas de tipo γ , as perturbações são consideradas como variações intrínsecas ao sistema o que, de certa forma, faz com que percam essa característica. Dizemos, portanto, que há simultaneamente coordenação entre diferenciações e integrações entre as partes do sistema e entre elas e o todo. De qualquer modo, é importante destacar que os três tipos de conduta indicam o melhor que o sujeito pôde expressar naquele momento e diante de determinada situação e não uma condição imutável.

Os excertos dos registros das oficinas mantêm a sequência da numeração já iniciada nos resultados relativos às intervenções e a utilização do negrito que, neste caso, destaca as condutas dos sujeitos. Ao final do capítulo, apresentaremos um quadro com uma síntese destes resultados.

⁵⁴ Daremos preferência ao uso das letras gregas no texto, preservando a forma como são utilizadas por Piaget no livro “A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento” (1976).

8.2.1 *Provocação alheia*

Uma situação bastante freqüente de desequilíbrio entre os adolescentes foram às diversas formas de provocações. Muitas se apoiavam em gestos e ações concretas - como cutucões, cócegas, tapas, pegar um objeto do colega -, enquanto em outras predominavam verbalizações, isto é, falas (palavrões e xingamentos) pronunciadas com a intenção de desconcentrar, irritar, intimidar o outro. A questão que se coloca nestes casos, segundo nossa perspectiva de análise é: como os adolescentes reagiram a tais provocações? E, portanto: como identificar modos de lidar com elas que indiquem condutas compensatórias de tipo α , β ou γ ? Abaixo comentamos cenas ilustrativas de cada tipo de conduta.

- *Condutas de tipo α*

Em uma conduta compensatória de tipo α a característica principal é a neutralização ou negação da perturbação⁵⁵ que, desta forma, não chega a adquirir tal status para o sujeito em questão. Numa situação de interação grupal, pode ser sinal de sabedoria decidir não reagir a uma perturbação alheia, entretanto, consideramos que isso configura uma atitude mais flexível e autônoma, o que se aproximaria de uma conduta de tipo γ , como veremos mais adiante. No presente caso, permanecer inerte e sem reagir constitui uma forma de equilíbrio inferior⁵⁶, pois indicou uma postura de submissão e intimidação perante o outro. Na primeira cena, Jorge reage desta forma, retraindo-se prontamente diante de uma provocação de Danilo.

⁵⁵ Referir ao capítulo sobre as condutas.

⁵⁶ Indicar sentido evolutivo de inferior, isto é, relativo a um equilíbrio mais rígido e menos adaptativo, já esclarecido em capítulo teórico, sobre equilíbrio majorante.

- Excerto 65:

Todos se sentam ao redor da mesa, enquanto Robson pega o jogo Imagem & Ação 2. Jorge está mais descontraído (o que ocorre pela primeira vez), fingindo tocar bateria. Danilo, em tom provocativo, dá um tapa em seu boné e logo **Jorge fica sério e fechado novamente, sem reagir.** (RO. 6)⁵⁷

Na próxima cena, diante da provocação feita por Júlio e Carlos, Vítor mantém-se passivo, o que ocasionou desdobramentos: além de ser ignorada e não enfrentada por Vítor, ela prejudicou seu desempenho, afastando-o da vitória e levou à dispersão do grupo em relação à atividade (Jogo Can-Can).

- Excerto 66

Vítor está quase ganhando o jogo Can-Can. Júlio começa a cantar alto uma música e logo é acompanhado por Carlos: ambos parecem se exibir para o resto do grupo e de certa forma disputar o lugar de maior evidência, tirando o foco sobre a proximidade da vitória de Vítor e provocando o colega. **Enquanto isso, os outros (inclusive Vítor) não reagem, nem reclamam da dispersão que eles estão exercendo sobre o jogo. Ficam passivos diante dos dois e o jogo vai se desorganizando.** (RO. 8)

Num contexto de jogo, manter uma postura respeitosa para com os adversários integra aquilo que se denomina *fair play*, isto é, constitui uma atitude tão valorizada quanto aquela de respeito às regras de funcionamento do jogo em si. Na última cena relativa às condutas de tipo α frente a situações de provocação, Fernando importuna persistentemente os adversários que, mesmo em dupla, não conseguem se unir para reagir ativamente ao colega.

- Excerto 67:

Durante o Jogo Quarto, Fernando provocava incessantemente a outra dupla, dizendo que eram medrosos, que eram muito lentos e só queriam fugir do jogo. A dupla formada por Roberto e

⁵⁷ Note-se que o Excerto 22 comentado anteriormente mostra uma situação semelhante ocorrida pouco depois na mesma oficina, havendo intervenção de P1.

Vítor (aparentemente mais por conta do primeiro) tentava impedir o jogo de Fernando e Carlos, ficando mais na defensiva, tentando bloquear as jogadas deles. **Fernando insiste na provocação e diz, rindo, que eles são ‘ruins’ e têm medo de jogar. A outra dupla fica quieta, parecendo intimidada por ele e não reage.** (RO. 2)

- Condutas de tipo β

A principal mudança em relação ao tipo de conduta anterior é a presença de uma reação mais visível de desconforto, de incômodo ou de irritação por parte do adolescente em relação à provocação recebida. Ou seja, ele não parece inerte a ela (conduta α), a qual é notada e percebida como causadora de um desequilíbrio (conduta β). Na primeira situação abaixo, é isso o que podemos verificar na reação de Roberto, embora ainda lhe faltem meios mais ativos para compensar a perturbação.

- Excerto 68:

Durante a terceira partida de Pingo no ‘i’, Carlos comenta alto com Fernando e Vítor, ironizando o desempenho do Roberto: "*Nossa, que palavra ridícula!*" **Roberto fica de cara fechada e parece ter ficado visivelmente incomodado com a provocação de Carlos, mas não enfrenta diretamente o colega.** (RO. 10)

Já no próximo trecho, Robson consegue reagir contrariamente à provocação, no sentido de tentar interrompê-la, buscando garantir a continuidade do jogo. Parece evidente que, além de reconhecer a perturbação (provocação de Rafael), empreende uma alteração no seu sistema cognitivo e afetivo ao pedir que o colega parasse de perturbar. Mesmo que ainda não possamos verificar uma eficácia no sentido de interromper a ação que o incomodava, o que nos parece importante destacar com esse exemplo é o começo de uma conduta que, ao se fortalecer, poderá alcançar melhor seus objetivos.

- Excerto 69:

Fernando, Lia, Rafael e Robson jogam Can-Can. Rafael é mais inquieto, entra menos no jogo e brinca mais. Fica batucando na mesa durante a jogada dos colegas, claramente como uma provocação, tentando desconcentrá-los. **Robson reclama alto: "Pára com isso, meu! Tá atrapalhando!" Mas Rafael não dá muita atenção e continua fazendo barulho por mais algum tempo.** (RO. 9)

No último trecho abaixo, as provocações de Júlio e Carlos incomodam os colegas que se posicionam claramente contrários a elas e, ao se unirem, obtém êxito em cessá-las. Consideramos, portanto, uma conduta de tipo β , pois ela empreende ajustes no sistema: através da fala de Roberto e Robson há um enfrentamento da perturbação e uma tentativa de mostrar aos colegas o prejuízo das atitudes provocativas.

- Excerto 70:

Todos ficaram animados com o jogo novo, Código da Vinci. Porém, enquanto exploram os materiais, Júlio às vezes perde o foco e começa a fazer gracinhas com colegas e provocar Roberto, puxando seu boné. Carlos também provoca, puxando papel das instruções da mão de Robson.

Roberto fala bravo para Júlio parar e Robson engrossa o pedido, dizendo: "Gente, vamos parar com isso! O jogo é o maior legal e se ficar com essas provocações a gente não consegue jogar".

Roberto: "Isso aí, hein, Júlio?" "Viu, Carlos?"

Júlio: "Tá bom, vê aí para que servem essas letras". E todos voltam a conversar sobre o funcionamento do jogo. (RO. 13)

- *Condutas de tipo γ*

Numa conduta de tipo γ frente a provocações alheias, o que ocorre é que o sujeito além de reconhecê-las concretamente, parece reagir como se compreendesse que elas são parte do jogo dos relacionamentos, ou seja, fazem parte da vida. Nesse sentido, como nem sempre é

possível evitá-las, é necessário decidir quando vale à pena confrontá-las, ou não (e aqui nos parece clara a diferença com a conduta α , comentada no início). No primeiro trecho abaixo, foi essa a conduta de Amanda, que parecia possuir um repertório pessoal capaz de incorporá-las ao seu fazer, sem se perturbar com elas.

- Excerto 71:

Amanda, que chegou atrasada na oficina, não conhecia o jogo Can-Can e mostra-se esforçada em compreendê-lo. **Agüenta bem as gracinhas e sarros dos colegas sem se desconcentrar e consegue acompanhar bem a partida.** (Parece ter boa referência pessoal e não se intimidar, ou importar, tanto com o grupo). (RO. 3)

Na cena seguinte, verificamos que Vítor, ao ser importunado por Júlio, não se altera e interrompe calmamente a ação do colega, sem prejudicar o andamento da atividade.

- Excerto 72:

Júlio senta e faz uma brincadeira, tentando distrair o grupo a desviar a atenção de P1. Joga bola de papel em Vítor, provocando-o. Vítor ri e guarda a bola, sem revidar. Júlio aos poucos perde a graça e se junta ao grupo, que está organizando segunda partida do Detetive. (RO. 16)

Concluimos com uma cena na qual, além de o adolescente reagir e se posicionar contra as provocações ele tenta inibi-las através de uma nova regra - sugere uma penalidade incorporada ao próprio jogo. Com isso, percebemos uma preocupação com a antecipação e regulação de futuras perturbações desse mesmo tipo, o que caracteriza as condutas γ .

- Excerto 73:

O grupo está falando alguns palavrões (principalmente Rafael e Carlos que provocam os colegas) e **Roberto dá uma sugestão: "que seja penalizado com compras de 4 cartas o jogador que falar palavrão".**

P1 expõe para o grupo e todos concordam que ficará valendo a nova regra. P1 levanta para escrevê-la na lousa junto às demais regras do Can-Can. (Essa atitude mais ativa de Roberto é muito rara, normalmente ele fica de fora das situações de conflito). (RO. 8)

8.2.2 Divergência de opiniões

Qualquer situação grupal tem como um de seus maiores desafios - e, conforme destaca Piaget (1998b), por isso mesmo um de seus maiores benefícios - estabelecer procedimentos para lidar com o confronto de opiniões e a diversidade de pontos de vista. A reversibilidade operatória, aliada à reciprocidade social, cria as condições para que isso aconteça, o que, através do exercício típico da adolescência, se expande e se fortalece. Desta forma, na presente categoria, incluímos situações em que ocorreram divergências de opiniões e, dentre elas, buscamos identificar os diferentes tipos de conduta do adolescente frente a essa qualidade de perturbação.

- *Condutas de tipo α*

Numa situação de divergência de opiniões, uma conduta bastante comum que identificamos como de tipo α foi a omissão da discordância (talvez por medo ou insegurança), visando evitar o confronto com o colega. Na situação abaixo, Wesley deixa de dizer sua opinião, que parecia não coincidir com a de Roberto e que havia sido reforçada por Carlos.

- Excerto 74:

No momento final, após jogarem Imagem & Ação, P1 estimula o grupo a dizer como foi o jogo naquele dia e se perceberam mudanças em relação à oficina anterior. Roberto diz que foi melhor, estavam mais organizados. Carlos concorda. **Na sequência, Wesley parece não concordar com a cabeça e demora para dizer sua opinião.** Pede para falar depois dos

colegas (claramente inseguro em expressar o que achava talvez temendo desagradar aos colegas ou às coordenadoras). **No final, acaba esquivando-se e não diz diretamente o que achara.** (RO. 6)

No trecho seguinte, apresentamos outra conduta que classificamos como de tipo α , com a anulação imediata da divergência. Júlio, inicialmente, expressa uma opinião que destoa da maioria do grupo. Ao ouvir manifestações em contrário, ele se deixa levar prontamente pela opinião alheia e dilui a situação de divergência. Nesse caso, podemos identificar uma situação de coação grupal, na qual o indivíduo submete-se à autoridade atribuída ao coletivo.

- Excerto 75:

Júlio logo exclama, ao ler a lousa: "*Legal! Vamos construir um jogo!*" Parecia estar animado, mas rapidamente a atitude coletiva, mais negativista e do contra toma conta do grupo: "*Construir Jogo! Eu não quero!*" - diz Rafael. "*Que chato!*" - comenta Danilo.

Júlio modifica sua opinião e concorda com o grupo: "*Eu também não quero!*" (RO.4)

Outra forma de não enfrentar as divergências, incluída nessa categoria, consistiu de momentos em que ocorreu abandono da situação. Em jogos feitos em dupla, a necessidade de argumentar e deliberar por uma decisão conjunta era essencial e, naturalmente, divergências acontecem. No exemplo abaixo, percebemos que Júlio não consegue interagir com o parceiro Robson quando este discorda de sua proposta, desligando-se do jogo, afastando-se e não enfrentando a situação perturbadora.

- Excerto 76:

O Jogo da Onça entre equipes começa. Júlio demonstra dificuldade de discutir as jogadas com Robson, seu parceiro. Em alguns momentos, joga de modo impulsivo sem consultá-lo (talvez por não conseguir explicar sua opinião com clareza). Em outros, **quando consegue dizer para Robson a jogada pretendida não aceita a discordância do colega, impacientando-se. Ou ignora o que ele diz ou se distrai e deixa o colega jogando sozinho.**

(RO. 20)⁵⁸

É importante destacar que, com base no comentário feito pela pesquisadora durante o registro, a atitude de Júlio poderia estar sendo motivada por uma falta de recursos cognitivos (dificuldade de antecipar e representar em palavras a jogada imaginada). Desta forma, parece-nos que uma conduta de fuga ao contato com uma perturbação externa (no nosso caso, divergência frente ao colega) pode corresponder e ser reforçada pela dificuldade de contato com uma perturbação interna (reconhecer a falta de recursos verbais para se expressar). Evitando argumentar com o outro, evita-se simultaneamente entrar em contato com as lacunas ou a insuficiência dos próprios recursos (a situação de *feedback* positivo), PIAGET, 1976).

- Condutas de tipo β

Se nas condutas α o foco estava na diluição ou fuga da situação de confronto, nas de tipo β o diferencial é que ocorre a manifestação clara das divergências e há um processo de argumentação para enfrentá-las. Na cena abaixo, Roberto, que discordava de Júlio, enfrenta essa divergência e, inclusive, parece mudar de opinião em função dos argumentos do colega e não apenas para evitar um possível atrito.

- Excerto 77:

Continuam jogando até 5 minutos antes de terminar e P1 diz que não vai dar para terminar o jogo Detetive.

Robson dá uma idéia: "Então, todo mundo faz um palpite!"

P1: "O que vocês acham, pode ser assim?"

Júlio: "Legal!"

Roberto fala que essa idéia não tem nada a ver, que o jogo não é assim, e as opiniões no

⁵⁸ No desenrolar da partida seguinte, diante da continuidade desta conduta de Júlio, P1 realiza uma intervenção, que foi analisada no Excerto 16, no capítulo anterior.

grupo se dividem.

Júlio insiste: "*Vamo, aí, meu, só prá gente saber o que está no envelope antes de ir embora*". **Roberto acaba concordando.**

Vítor começa a dizer o seu e P1 pede para esperar, pois ela vai escrever na lousa, para verificarem, depois, se alguém vai acertar ou quem chegou mais perto. Todos dizem os palpites. Vítor lê as cartas que estavam no envelope e P2 acertou duas, Júlio uma e Roberto uma. Júlio fica feliz com ter acertado uma carta. (RO. 16)

Em alguns momentos, o enfrentamento da divergência pode significar deixá-la de lado. Ela aparece no grupo, é percebida (daí ser uma conduta β), mas como não apresenta força de argumentação suficiente, é incorporada ao movimento coletivo que pouco se altera. Tais situações nos fazem pensar que as divergências, que começam como uma perturbação, nem sempre acabam gerando mudanças mais significativas no âmbito das opiniões das pessoas envolvidas. No exemplo abaixo, diante de uma polêmica no grupo, Amanda assume uma postura de interromper a situação e dar prosseguimento ao jogo.

- Excerto 78:

Sorteiam a categoria e fazem a mímica (Imagem & Ação).

Júlio faz a mímica e Vítor acerta: "*paladar*".

Fernando, Carlos e Danilo reclamam que não viram como ele fez e o acusam de ter começado antes da ampulheta ser virada.

Fernando diz que Júlio não fez certo. Vítor argumenta que o colega de sua equipe (Júlio) fizera corretamente.

Fernando vira-se para a câmera e fala alto, para desviar a atenção do grupo: "*Ih! Olha, lá: tão roubando!*" Alguns riem (Danilo e Júlio) e o grupo começa a se dispersar, discutindo a situação.

Amanda fala: "*Gente, vamos parar com isso e vamos jogar. Vocês só querem zoar!*"

Prosseguem o jogo e a equipe de Fernando desiste de acusar Júlio de ter roubado (talvez só quisessem agitar o grupo, mas não tinham tanta certeza do argumento). (RO. 6)

- *Condutas de tipo γ*

Nas condutas de tipo β vistas acima, as perturbações ocasionadas pelas divergências de opinião aparecem, são percebidas e provocam alguma solução na situação respectiva. Já nas de tipo γ , a existência de divergências leva a uma ação mais complexa: busca-se ir além do momento presente, ampliando a reflexão para um âmbito mais global e virtualmente possível. No exemplo abaixo, a intervenção de Amanda visou à situação concreta que se instalara, mas tenta chamar a atenção dos colegas para o prejuízo que as divergências gratuitas provocavam no funcionamento do grupo.

- Excerto 79:

P1 pergunta para todo o grupo: "*Então, o que vocês acharam do que viram na fita?*"

Carlos - "*Foi da hora ver quando o Rafael se coçando na mesa!!*"

Fernando - "*É, foi da hora!!*"

Danilo - "*Não foi bom se ver na fita, não!*"

P1 - "*É, e por que, Danilo?*"

Danilo - "*Ah[...] sei lá! Não gostei [...]*"

Rafael - "*Não! Foi da hora! Foi divertido!*" (rindo, de lado)

Júlio - "*É, foi engraçado! Você tá errado, Danilo, foi muuito legal!*"

Amanda (falando para Júlio) - "*Respeita ele, cara. Se ele não gostou, é a opinião dele!*" E ela continua, agora falando para todos: "*Gente, eu nunca vi! Vocês discutem demais enquanto estão jogando!*"[...]. *Vocês discutem muito, fala todo mundo ao mesmo tempo!*"

O grupo fica mais quieto e Robson quebra o silêncio: "*Amanda tem razão*"[...] (RO. 5)

Como já citado anteriormente, jogar em dupla provoca a mobilização de recursos pessoais para lidar com as perturbações causadas pela divergência de opiniões. No exemplo abaixo, pode-se verificar que as discordâncias entre Vítor e Fernando ocorrem, são expressas e sofrem um processo de elaboração pela dupla. Os adolescentes parecem lidar com elas de modo natural e intrínseco à situação proposta (conduta de tipo γ), priorizando o objetivo

comum, que era o jogo e tentar obter a vitória.

- Excerto 80:

Na dupla formada por Vítor e Fernando (no Jogo Quarto) há bom equilíbrio cognitivo entre eles, embora com diferenças claras de estilo: Fernando é mais gozador, faz piada durante o jogo e tenta desconcentrar o adversário, brincando com ele. Vítor é mais focado no jogo e não se deixa intimidar muito pelo colega. **Mesmo quando houve divergências, conseguiram conversar sobre as jogadas e decidir juntos o que fazer.** (RO. 10)

Terminamos a categoria “divergência de opiniões” com uma cena que ilustra um procedimento bastante usado para enfrentar esse tema num grupo: a votação. Antes de comentá-la, é necessário ressaltar que realizar uma votação pode nem sempre indicar uma conduta de tipo γ (pois pode camuflar situações de manipulação e abuso de poder de uns sobre outros). O que nos faz incluí-la aqui é a presença de uma motivação positiva que buscou favorecer a participação de todos, auxiliando o grupo num momento de impasse.

- Excerto 81:

Depois de vários minutos discutindo qual seria o filme que assistiriam no último encontro, Roberto fala: "*Gente, precisamos decidir que filme veremos na última oficina! [...] Eu queria um de luta [...]*"

Robson: "*Eu não sei, acho que a sugestão da P1 é melhor: eu já vi o filme e é da hora!*"

Júlio: "*A gente podia ver “Tropa de elite!”*"

Carlos: "Vamos, votar, então. Assim cada um dá sua idéia e todos votam. Carlos vai até a lousa e coloca os nomes de três filmes. Após a votação, vence o filme “Os Escritores da Liberdade”, com três votos, e todos concordam com o resultado. (RO. 21)

8.2.3 Solicitação alheia

Numa proposta de trabalho em grupo é preciso articular e negociar os tempos e

interesses individuais e os coletivos. Em vários momentos, um adolescente fazia um pedido a outro colega, ou ao grupo, o que, em nossa perspectiva, às vezes configurou uma situação perturbadora. Explicando melhor: diante da solicitação de um colega - o que provoca uma interferência (desequilíbrio) no andamento da atividade pessoal do adolescente - como ele reage (que regulações promove diante do fato)? Ele pára o que está fazendo, escuta e presta atenção à solicitação? Ele a ignora? O adolescente consegue descentrar-se e colocar-se no lugar do outro? Diante destas questões, selecionamos e analisamos as seguintes cenas.

- Condutas de tipo α

Embora na proposta de oficina de jogo tenham prevalecido atividades comuns envolvendo a todos os participantes, em muitas ocasiões ocorreram divisões: seja por participarem paralelamente de propostas diferentes, seja em função dos tempos diferentes de finalização o que exigiu que alguns esperassem os outros terminarem. O exemplo abaixo se refere a este último caso: alguns adolescentes que já haviam terminado a avaliação escrita individual ignoraram o pedido de Robson para que fizessem silêncio enquanto ele finalizava a sua, o que identificamos como uma conduta de tipo α . Escutar a solicitação do colega implicaria necessariamente numa perturbação ao sistema (desejo de conversar), que demandaria uma mudança (regulação) em seu comportamento, ou seja, falarem mais baixo. Nesse caso, uma postura egocêntrica prevaleceu, evitando a ocorrência de modificações ou compensações por parte do grupo.

- Excerto 82:

Com os diferentes tempos individuais de finalização da atividade de avaliação, ficou difícil manejar a situação de grupo de modo que os que haviam terminado aguardassem sem perturbar os outros (principalmente com barulho, conversas ou mesmo provocações). **Robson pede para falarem mais baixo, mas os outros colegas continuam rindo alto sem atender**

aos pedidos do colega. (RO.3)

Na próxima cena, a solicitação dos colegas (no caso, do trio formado por Danilo, Lia e Rafael) chega a ser percebida, mas não é incorporada pelo grupo, que a trata como algo externo a si (ou seja, como um problema apenas dos três adolescentes), numa conduta de tipo α . Ela corresponde a uma atitude individualista, portanto não cooperativa, perante um pedido de ajuda dos colegas.

- Excerto 83:

Danilo, Lia e Rafael faltaram na oficina anterior e não conheciam o jogo (Can-Can). Perguntam como ele funciona, mas o grupo responde que eles aprenderiam jogando, sem muita paciência para incluí-los. **Eles insistem que não conhecem as regras, mas o grupo parece ignorar o que dizem e os três ficam ‘boiando’.** (RO. 4)⁵⁹

As fronteiras entre os tipos de conduta nem sempre são muito nítidas, até porque, como já comentamos, elas constituem um contínuo de reações possíveis e muitas vezes se mesclam entre si, o que ocorre no último exemplo de condutas de tipo α . O adolescente em questão, Carlos, relaciona-se inicialmente com a solicitação feita pelo colega através de uma conduta que já seria de tipo β , na medida em que ele escuta e se mobiliza para ajudá-lo (descentração). Porém, o que ocorre na sequência da cena é que, ao perder a paciência com o colega e manifestar atitudes mais egocêntricas, ele regride a uma conduta que consideramos de tipo α : pela impaciência, pelas gozações e por tomar o lugar do colega, resolvendo o problema por ele.

⁵⁹ Na sequência dessa cena, ocorre uma intervenção de P1, que pode ser verificada na análise do Excerto 30.

- Excerto 84:

Carlos, sentado ao lado de Jorge, pergunta se colega quer ajuda, que afirma positivamente com a cabeça. **Tenta ajudá-lo no entendimento da situação-problema do Jogo Quarto** (são amigos, e chegaram juntos), **porém, aos poucos acaba ficando impaciente, fazendo por ele e gozando suas dificuldades.** (RO.3)

- *Condutas de tipo β*

A última cena apresentada anunciou uma característica que consideramos essencial numa conduta de tipo β : a escuta e a atenção à solicitação do colega. Ou seja, o adolescente consegue descentrar-se da sua perspectiva pessoal, interrompendo aquilo que está fazendo, em função de um pedido alheio. No primeiro caso abaixo, Wesley pede silêncio para o grupo e, depois de alguma insistência, é atendido.

- Excerto 85:

Vários participantes estão falando junto e não escutam as orientações iniciais de P1 sobre as atividades do dia. **Wesley faz som de Shhh! Para pedir silêncio. Repete mais duas vezes e acabam percebendo e acatando o pedido do colega, diminuindo o barulho.** (RO. 5)

A cena seguinte é um pouco diferente, pois apresenta um pedido feito por Roberto mais diretamente a um adolescente (Carlos). Vemos que o adolescente demora um pouco para atender à solicitação do colega, persistindo na exploração de um jogo, até aceitar abrir mão dela para favorecer o andamento da atividade coletiva (que seria o uso de outro jogo).

- Excerto 86:

Carlos abre o Jogo Guardiões de Gaia e exclama para Roberto, dono do jogo: "*Ô, mano, esse jogo aqui deve ser da hora!*" E começa a ver as peças do jogo.

Robson fala para Carlos deixar de lado para poderem começar o Detetive, conforme o grupo tinha acabado de decidir. Ele reclama: "*Péra aí, mano!*"

E após observá-lo mais um pouco, coloca o jogo de lado e presta atenção aos colegas.
(RO. 15)

O último exemplo de conduta β que incluímos nessa categoria tem um diferencial que é uma situação na qual a resposta a um pedido de ajuda de uma colega é atendido de maneira mais imediata. Carlos, diante de uma solicitação de ajuda feita por Amanda, ela a identifica e auxilia a colega.

- Excerto 87:

Enquanto grupo tenta se organizar, mas de maneira bastante tumultuada, para iniciar o Jogo Imagem & Ação, **Amanda diz que não conhece o jogo, se podem explicar como é e Carlos, que está ao seu lado, explica para ela rapidamente as regras.** (RO. 6)

- Condutas de tipo γ

Nas condutas de tipo γ , verificamos uma disposição interna do adolescente para auxiliar o outro, ao que parece compreendendo que essa também seria uma função mútua dos participantes de um grupo. No primeiro trecho ilustrativo destas condutas, percebe-se que Lia parece já ter internalizada a capacidade de descentração e atenção à solicitação alheia, o que demonstra em duas ocasiões ocorridas em sequência. Ela assume para si o lugar de auxiliar os colegas na compreensão da atividade, com paciência e naturalidade.

- Excerto 88:

Robson tem um pouco de dificuldade de entender o preenchimento da folha de registro de cada um.

Vítor: "*Mas é fácil mano, é fácil!*" Vítor está impaciente.

Lia intervém e pega uma folha e explica diretamente para ele como fazer. Robson: "*Agora entendi, valeu, Lia!*" Roberto expõe uma dúvida, também, sobre onde marcar na folha.

Lia continua ajudando os colegas a entenderem e mostra como fazer anotando numa

folha. E Roberto entende. **Na continuação das regras, ficam na dúvida sobre que cartas têm que mostrar. Lia fala que o jogador não pode blefar, ele tem que mostrar as cartas, caso tenha alguma das que o jogador incluiu no palpite.** (RO. 15)

Numa situação inversa à anterior (uma adolescente ajudando vários colegas), o trecho seguinte mostra a união de dois colegas (Roberto e Robson) em auxílio a Carlos. Consideramos indicativo de uma conduta γ essa articulação conjunta entre colegas em nome de um objetivo comum: enquanto Roberto explica ao colega, Robson reforça o que ele diz e incentiva Carlos.

- Excerto 89:

Carlos pergunta: "*Tem que descartar?*" (sobre o Pingo no 'i')

Roberto explica orgulhoso para ele como são as regras: "*Primeiro você joga e depois descarta*".

Carlos: "*É assim mesmo? Não compra antes de jogar?*"

Roberto: "*É diferente de jogo de cartas [...] Nesse você descarta e compra depois de jogar*".

Robson, que acompanhava a conversa dos dois, completa: "*É isso aí, Carlos, você tem que ficar mais esperto, né?*" (RO. 14)

Uma característica típica de condutas de tipo γ - o reconhecimento da perturbação como intrínseca ao sistema (no nosso caso, sistema de relações interpessoais) - expressou-se na presente categoria através da espontaneidade do oferecimento de ajuda. Assim, no primeiro exemplo, Júlio se oferece para ajudar Fernando, por iniciativa própria.

- Excerto 90:

Fernando, que brincava com o dado, deixa-o cair no chão, atravessando toda a mesa. **Júlio levanta-se espontaneamente para pegá-lo:** "*Deixa que eu pego, Fernando!*" Fernando agradece ao receber o dado: "*Valeu!*" (RO. 6)

Nos dois exemplos abaixo, Carlos e Roberto, respectivamente, acompanham uma dificuldade de um colega e prontificam-se a atendê-la antes mesmo de uma solicitação explícita.

- Excerto 91:

Júlio quer fazer o mesmo, levantando como os colegas, mas P1 lembra que suas cartas (Can-Can) ainda não foram totalizadas.

Júlio: *"Ah, que chato! Eu não consigo contar, é muita carta, não quero".*

P1 diz: *"Mas se você não sabe, para que você veio aqui? Não é para aprender?"*

Júlio ri e diz: *"Ah, mas é chato! Tem que fazer conta!"*

Carlos se oferece para ajudar a fazer a conta com Júlio.

P1: *"Puxa, legal sua ajuda, hein, Carlos?"*

Ele também confere a pontuação de todos. (RO. 8)

- Excerto 92:

Na segunda rodada, Vítor mexe no próprio peão e pergunta para P1: *"Mas onde tava meu peão, Heloisa?"*

P1: *"Mas eu não sei [...]"*

Vítor se irrita: *"Que droga!"*

Roberto ajuda o colega: *"Quanto você tirou na primeira?"*

Vítor: *"Foi cinco!"*

Roberto: *"Ah, então você estava aqui"*. E mostra o lugar para Vítor. (RO. 16)

8.2.4 Liderança alheia

A liderança em um grupo mobiliza diferentes reações, seja por parte daquele que a exerce, seja dos outros membros. No segundo caso, reconhecer ou lidar com tal atitude nem sempre ocorre com tranquilidade: competição, rivalidade, ciúme, insegurança são sentimentos que podem dificultar essa situação. Ao mesmo tempo, consideramos que comparar os

diferentes desempenhos e habilidades pessoais e dos colegas é inevitável e contribui positivamente para o conhecimento de si e do outro. Assim, torna-se essencial que se desenvolvam formas mais integradas e ponderadas de fazê-lo, o que corresponde ao avanço em direção a regulações baseadas em condutas de tipo γ . Vejamos, então, exemplos dos três tipos de condutas.

- *Condutas de tipo α*

Aceitar passivamente a liderança alheia pode indicar uma dificuldade de entrar em contato e enfrentar a variedade de sentimentos descritos acima, desconsiderando de certa forma a tensão envolvida e permanecendo numa condição de indiferenciação. Isso corresponderia a condutas de tipo α . No trecho abaixo selecionamos em exemplo dessa reação na conduta de Jorge.

- Excerto 93:

No momento de formarem as duas equipes, Fernando e Carlos tomam a frente e dividem os colegas, seguindo o lugar que ocupavam ao redor da mesa.

Carlos fala para Jorge: "Você fica prá outra equipe, levanta e senta do outro lado". Ao que Jorge obedece passivamente. (RO. 5)

No exemplo seguinte, a situação se repete. Diante da atitude de liderança autoritária de Amanda, a dupla formada por Roberto e Vítor recua e submete-se a ela, permitindo que a colega comande o jogo antes dirigido por eles.

- Excerto 94:

Amanda chega atrasada e é colocada por P1 na dupla com Roberto e Vítor. **Ela começa a jogar sozinha, de modo egocêntrico, praticamente ignorando os outros componentes,** embora tenha sido orientada que a atividade do Jogo Quarto ocorria entre duplas, que

deveriam deliberar sobre as jogadas. **Os dois acabam se afastando, cedendo o espaço para ela.** (talvez eles tenham feito isso por estarem sentindo-se por baixo, por estarem perdendo antes da entrada dela). Fica difícil interagirem como um trio até o final da partida. (RO. 2)

- *Condutas de tipo β*

Como exemplos de condutas de tipo β diante da liderança alheia, identificamos ocasiões em que o adolescente já demonstra alguma reação e questionamento, indicando perceber a situação e buscar algum ajustamento do sistema (seja concordando com ela, seja opondo-se e conseguindo modificá-la). Na primeira cena apresentada abaixo, Robson resiste diante da atitude impositiva da Carlos, mas acaba cedendo e abre mão da sua sugestão.

- Excerto 95:

Robson vai para a lousa e pergunta se pode fazer a votação para decidirem qual dos dois jogos iriam jogar.

Carlos implica com Robson: "*Mas não precisa escrever, mano, faz levantando a mão*".

Robson insiste um pouco mais em escrever na lousa, mas, com a pressão maior de Carlos, ele abre mão da sua idéia e diz: "*Tá bom, vai, então faz levantando a mão*". (RO. 15)

No próximo exemplo, o grupo tenta decidir uma regra variável do Jogo Pingo no 'i'. Carlos é assertivo e tenta fazer prevalecer sua opinião. Lia discorda, questiona o colega e apresenta seus argumentos, com o que acaba recebendo reforço de outro colega (Roberto). Na sequência, Carlos é quem abre mão da sua idéia e concorda com o grupo. Já se percebe, portanto, uma evolução da conduta de Lia em direção ao tipo γ .

- Excerto 96:

Iniciam o Pingo no 'i'. Jogam todos e rapidamente decidem as regras: não valem palavras em inglês e começarão com regra de 3 letras no mínimo, proposto por Lia, que está mais ativa nesta oficina.

Carlos insiste: "*Mínimo 4!*"

Lia argumenta: "*Mas com 3 é mais fácil!*"

Carlos: "*Mas termina mais rápido!*"

Lia pergunta: "*E qual é o problema?*"

Carlos: "*É que a gente só tem 10 minutos para jogar!*"

Lia: "*Mas com 3 letras você tem chance de formar mais palavras!*[...]"

Roberto: "*Deixa ser 3 letras, mano!*"

Carlos: "*Então, tá bom, vai!*" (Observo que, neste momento, as forças estão mais divididas, pois antes muitas vezes as decisões polarizavam em Carlos, que decidia pelo grupo e desta vez outros dão opinião e não cedem ao que ele propõe). (RO. 12)

- Condutas de tipo γ

Neste terceiro tipo de conduta diante da liderança alheia, o adolescente a aceita como naturalmente bem-vinda em determinados momentos, sem se sentir ameaçado ou incomodado diante dos atributos do colega. Podemos dizer que ela não se constitui como uma perturbação para o sistema cognitivo e afetivo do sujeito (que se submete à liderança voluntariamente). O que define essa forma de regulação como de tipo γ é o reconhecimento da necessidade de liderança e sua aceitação como algo que pode ser positivo para o grupo, contribuindo com o sistema coletivo. Isto se considerando uma liderança exercida de modo colaborativo e não autoritário.

- Excerto 97:

Diante da demora do grupo em se organizar, Amanda toma a iniciativa de ajudar sua equipe a se organizar e definir a ordem dos desenhistas no Jogo Imagem & Ação, escrevendo os nomes num papel. Chama os colegas e pede que prestem atenção. Eles escutam o que ela diz e aceitam sua iniciativa, podendo fazer sua jogada e dando prosseguimento ao jogo. (RO. 6)

No último exemplo da categoria “liderança alheia”, verificamos mais uma situação na qual a liderança é acolhida pelo grupo, que colabora com ela. Como se pode verificar trata-se de uma liderança exercida de modo respeitoso o que pode ter favorecido tal aceitação e sua condução cooperativa pelo líder e pelos outros colegas. Note-se que, ao final, como não se chegou a um conclusão da tarefa, os adolescentes decidem retomar a discussão na oficina seguinte, o que também imprime uma característica importante de negociação e busca por integração, típica de uma conduta γ .

- Excerto 98:

Carlos organiza os comes e bebes da festa de encerramento, indo para a lousa para fazer a lista: "Então, pessoal, o que cada um vai trazer?"

Júlio diz que vai trazer brigadeiro.

Carlos emenda: "Então, traz bastante, hein, para todo mundo! Eu vou trazer os descartáveis, da loja do meu pai [...] E você pode trazer salgado, mano?" (falando para Robson).

Robson: "Não sei, vou ver com minha mãe [...]" Vítor diz que vai ver se pode trazer algum salgado.

Carlos: "Então, tá. Todo mundo vê e fala na semana que vem pra a gente decidir tudo certo". (Parece que Carlos pôde usar sua habilidade de liderar sem ser autoritário como em várias outras ocasiões) (RO. 21)

8.2.5 Sucesso alheio

Em contextos de jogo (desde os mais informais, até aqueles estruturados em organizações esportivas) aprender com o adversário é extremamente valioso para uma melhora do próprio desempenho. Reconhecer sua vitória, poder espelhar-se e motivar-se através dela são capacidades que acompanham os melhores jogadores. Porém, assim como na categoria anterior de liderança, constatamos naturalmente graus variáveis de aceitação do sucesso alheio, uma vez que ela também demanda regulações e compensações afetivas, em

função de sentimentos como a inveja, inferioridade e insegurança. Nas oficinas, identificamos situações em que percebemos essas variações e relacionamos aos três tipos de conduta.

- Condutas de tipo α

Consideramos exemplo de conduta de tipo α frente ao sucesso alheio a dispersão e o desinteresse em relação ao jogo ou atividade. . Especialmente durante uma partida, enquanto o resultado final ainda é incerto, é necessário que se mantenha o foco, mesmo diante de uma situação de desvantagem. No primeiro trecho, vemos que após uma sequência de acertos da equipe adversária, Júlio desmotiva-se e desliga-se do jogo, o qual apenas acabava de iniciar. Ele demonstra pouca tolerância afetiva perante a situação, diferente do companheiro de equipe, Wesley, que tenta encorajá-lo a manter-se atento ao jogo, mesmo perdendo.

-Excerto 99:

Na casa inicial “Todos jogam” (Imagem & Ação), vence a equipe do Danilo. Comemoram efusivamente e Rafael levanta-se. Na seguinte, acertam novamente. Na terceira, vez, também acertam. **Júlio, da outra equipe, que estava inicialmente empolgado com o jogo novo, começa a se entediar, pois sua equipe tem que aguardar o erro da outra: “Então, a gente pode ir embora?!”**

Robson, da sua equipe, responde: “Não, Júlio, espera aí, meu!” (Júlio não parece querer sair, mas desabafar sua chateação de estarem ficando para trás pelos acertos dos colegas). Júlio deita a cabeça na mesa. Equipe do Daniel continua acertando, já é a quarta seguida. Acertam a quinta vez. Só na sexta jogada quando eles erram, Júlio volta a prestar atenção e a se envolver com o jogo. (RO. 5)

Na próxima cena, Júlio protagoniza novamente um exemplo de conduta α . Em sua resposta à intervenção de Amanda, da mesma equipe, tentando reinseri-lo no clima do jogo, fica claro que ele não vê relação entre um possível aprendizado com as jogadas alheias e uma

melhora do seu desempenho, o que, ao contrário, parece ocorrer com a colega (que seria uma conduta de tipo γ). Um efeito disso é que, ao afastar-se da situação de jogo, Júlio paralisa seu processo de aperfeiçoamento e perde a oportunidade de aprender com o outro.

-Excerto 100:

Os dois grupos fazem a mímica e, muito rapidamente, Carlos acerta a de Danilo: “*enforcado*”. **Júlio fica emburrado, por estarem perdendo o jogo, e começa a cantarolar.** É a vez de Jorge ser o mímico da equipe de Carlos. Sorteiam a categoria: pessoa, lugar ou animal. Faz sua mímica um tanto pobre, com gestos contidos, e mesmo assim conseguem acertar: “*China*”. A outra equipe (Amanda, Vítor e Júlio) está aguardando sua vez de jogar, o que acontecerá quando a outra errar. **Amanda está atenta à mímica de Fernando e fala para Júlio ficar quieto e prestar atenção também.**

Júlio pergunta para ela: “*Por que eu vou prestar atenção se é a vez deles? Eu presto atenção quando for a minha equipe!*”

Amanda abana a cabeça, discordando. Júlio se distrai do jogo e começa a brincar com o cabelo de P2, sentada ao seu lado. (RO.6)

Uma forma de não aceitar o acerto alheio é negar ou tentar desqualificar o mesmo, por exemplo, insinuando que ele foi fruto de alguma trapaça. Verifica-se com essa conduta que o sucesso do outro gerou certo grau de perturbação que não pôde ser assimilada pelo sujeito, que acaba distorcendo a situação.

-Excerto 101:

Em um dado momento do Jogo Código da Vinci, **Roberto acerta uma palavra e o Júlio o acusa de ter lido a resposta na carta que ele, Júlio, estava segurando.** Roberto reage prontamente negando.

P2 pergunta a Roberto se ele tinha lido e ele diz que não.

Júlio continua: “*Mas ele tava com a cabeça inclinada assim, meio de lado, aposto que ele leu [...] é o maior fácil essa resposta!*”

Robson intercede, falando para Júlio: “*Mano, ele não leu, não, deixa disso!*” Roberto diz que não leu, mas Júlio não se convence. (Parece, como já ocorreu em outras ocasiões, que a

primeira reação de Júlio, diante do êxito do colega, é desqualificar e duvidar da competência do outro. Talvez se sinta ameaçado por não ir tão bem: embora tenha bons recursos verbais, o vocabulário de Roberto é um pouco superior ao seu). (RO. 13)

No último trecho abaixo, verificamos uma conduta α novamente protagonizada por Júlio: diante da proximidade da derrota, ele se dispersa e tenta atrapalhar o jogo. Na sequência, mostramos uma intervenção da pesquisadora que está sentada ao seu lado e tenta ajudá-lo a se concentrar novamente no jogo, o que acaba ocorrendo (provocando uma mudança de Júlio para conduta β).

- Excerto 102:

Nessa altura, talvez pela proximidade da vitória alheia (Can-Can), **Júlio começa a se dispersar mais, jogar cartas erradas de propósito, começando a tumultuar o jogo.** P1, sentada ao seu lado, tenta impedi-lo, recolhendo sua carta e dizendo, firme, para ele jogar direito, que ele estava melhorando. Júlio brinca um pouco, mas acaba se acalmando e pega as cartas de volta, retomando o foco. (RO. 18)

- *Condutas de tipo β*

Uma importante evolução em relação à conduta anterior é o reconhecimento do sucesso alheio e das diferenças de desempenho entre os jogadores. Decorre disso que o sujeito percebe que deve focar o seu aperfeiçoamento pessoal, e que a ocorrência do sucesso alheio não o impede de evoluir. Fazer tal diferenciação e aceitar essa condição favorece a permanência do sujeito no jogo e, portanto, sua busca pela vitória. Nos dois exemplos a seguir, verificamos que Robson e Roberto reconhecem e parabenizam os colegas, respectivamente, pelo acerto e pelo bom desempenho durante o jogo e na oficina.

- Excerto 103:

Júlio acerta a palavra do Código da Vinci e fica muito feliz: levanta-se da cadeira e dança.

Robson comenta, dando força: "Viu, Júlio, você acertou, meu!" (RO. 13)

- Excerto 104:

P1 pergunta: *"Em relação à oficina passada, hoje foi produtivo para vocês? Deu para aproveitar mais, como foi?"*

Lia: *"Ah, acho que entendi melhor e fiquei mais atenta no jogo e fiz palavras melhores" (referindo-se ao jogo Pingo no 'i').*

Roberto dá um tapinha de leve nas costas dela comentando: "Muito bem!" (RO. 11)

Na cena abaixo, ocorre uma reação bem-humorada de Robson, seguido por Wesley.

Diante de jogadas seguidas de acerto dos adversários, ambos ficam atentos ao jogo, ao comportamento da outra equipe, mas de maneira leve e descontraída.

- Excerto 105:

Enquanto a equipe adversária continua acertando no Jogo Imagem e Ação, Robson levanta-se e vai atrás deles, acompanhar suas jogadas. Está atento ao que eles fazem, parece verificar se não há trapaça. Logo em seguida, **Wesley junta-se a ele e ambos começam a se abraçar e dançar atrás da outra equipe.** Como não fazem barulho, a outra equipe não se incomoda. Eles parecem divertir-se com isso. (RO. 5)

- *Condutas de tipo γ*

Uma qualidade de reação que incluímos nas condutas γ é a relativização do sucesso alheio. Não se trata de negá-lo, ou diminuí-lo (o que, como vimos, corresponderia a uma conduta α), mas de perceber que a situação de acerto ou vitória é intrínseca a qualquer jogo e é transitória, podendo vir a ser protagonizada alternadamente por qualquer um. Mais do que

isso, num jogo (como na vida), não se pode ganhar sempre e persistir após um momento de desvantagem é fundamental para poder superá-lo e vencer depois. Wesley, ao conversar com colega de equipe, expressa claramente essa compreensão.

- Excerto 106:

Wesley fala para Júlio, colega de equipe no jogo Imagem & Ação, tentando acalmá-lo:
"Calma, Júlio! Quando a gente acertar, eles é que vão ficar esperando. O jogo é assim, meu! Presta atenção!"

Júlio resiste um pouco, mas na sequência ele se acalma e senta novamente. [...] Algumas jogadas depois, é a equipe de Wesley e Júlio que acerta seguidamente e Wesley diz: "*Tá vendo? Eu não falei?*" (RO. 5)

No próximo trecho, Robson expressa seu descontentamento diante do desempenho superior do colega no Jogo da Onça, porém, ao mesmo tempo, ele pondera sobre suas habilidades, que eram melhores em outro jogo (Detetive). Essa capacidade de coordenar argumentos e refletir mais amplamente sobre uma situação corresponde a uma conduta γ .

- Excerto 107:

No Jogo da Onça, Vítor demonstra bastante habilidade em raciocinar estrategicamente e antecipar jogadas.

Robson, que está jogando contra ele, apresenta mais dificuldade e em certo momento exclama: "Cara, você é bom nesse jogo, hein? Para mim, é mais difícil[...] Eu prefiro o Detetive: nele eu vou melhor![..]". (RO. 19)

Na mesma direção, selecionamos a próxima cena. O diferencial é que O adolescente, no caso Vítor, auxilia o colega (Wesley) e fazer tais relações. Parece-nos importante destacar que aqui a conduta γ de Vítor abrange uma preocupação e uma mobilização no sentido de ajudar o outro a mudar o modo de enxergar a situação. A resposta de Wesley parece indicar que a intervenção do colega fez sentido.

- Excerto 108:

Wesley está chateado porque não ganhou o jogo (Pingo no 'i') e formou poucas palavras e diz: "*Meu, eu sou muito ruim! [...]*"

Vítor emenda: "*Nada a ver[...] lembra no Sudoku como você foi bem? A gente resolveu um monte junto! Esse jogo aqui é diferente.*"

Wesley: *É[...] eu não sou muito bom com as palavras[...]*" (RO. 10)

8.2.6 Síntese das interações

Como síntese do material analisado neste capítulo de resultados, elaboramos um quadro que sintetiza e descreve as principais características das interações entre os sujeitos em cada uma das cinco categorias analisadas e as classifica segundo representem condutas de tipo α , β e γ .

Categorias de interação entre adolescentes	Condutas α	Condutas β	Condutas γ
Provocação alheia	Permanece inerte às provocações Submete-se passivamente Cede o próprio espaço	Reage com incômodo, irritação ou desconforto Enfrenta, tentando interromper a perturbação	Reconhece como parte do jogo Decide quando enfrentá-las ou ignorá-las Busca regular provocações futuras
Divergência de opiniões	Omite a opinião pessoal Deixa-se coagir pela opinião alheia Foge do confronto de opiniões	Expressa as divergências Busca argumentos para enfrentá-las Diferencia divergências reais e falsas	Reflete sobre circunstâncias e conseqüências Incorpora divergências ao jogo Recorre à votação
Solicitação alheia	Ignora a solicitação Trata-a como problema exclusivo do outro Reage com impaciência, tomando a frente do colega	Escuta e atende a solicitação alheia Mobiliza-se para ajudar o colega	Reconhece o valor da ajuda mútua Reforça o auxílio de outro colega à solicitação Percebe e antecipa-se à solicitação
Liderança alheia	Aceita passivamente Desconsidera a tensão envolvida Submete-se a ela	Reage e questiona Argumenta e não cede imediatamente diante dela	Reconhece seu valor positivo, sem se sentir ameaçado Submete-se voluntariamente a ela Colabora com ela
Sucesso alheio	Compreende o mesmo como desvinculado do processo de aprendizagem Desqualifica ou nega Perde interesse e se dispersa	Reconhece o sucesso alheio Apóia o colega e reconhece seu esforço Fiscaliza a situação de maneira descontráida	Percebe como relativo e transitório Reconhece diferenças de desempenho Percebe habilidades alheias e pessoais

Quadro 10: Classificação das interações entre os adolescentes e tipos de conduta
 Fonte: Dados da pesquisa

Prosseguimos com os resultados relativos à análise de aspectos da evolução dos adolescentes.

8.3 Aspectos da evolução dos adolescentes

Nesta última sessão do capítulo relativo aos resultados expomos uma síntese dos principais aspectos da evolução dos cinco sujeitos que participaram de todo o processo de oficinas de jogos: Júlio, Vítor, Roberto Carlos e Robson⁶⁰. Utilizamos como eixo as atitudes favoráveis à cooperação analisadas junto às intervenções da pesquisadora, a saber: descentração (frente às propostas e ao outro), respeito (às regras e ao outro), responsabilidade (pela organização e pelas decisões) e espírito lúdico. Ilustraremos nossas análises com excertos das oficinas e trechos das entrevistas individuais finais realizadas no último mês, indicadas pela sigla EF = Entrevista Final. Quando nos reportarmos a excertos novos, eles serão inseridos fora do corpo do texto, prosseguindo a numeração já em andamento na tese. Quando forem excertos já apresentados anteriormente, manteremos a numeração para facilitar sua localização na tese. Também foram utilizadas informações contidas nos gráficos construídos para as entrevistas, exemplificados no Apêndice F.

Antes de prosseguir, vale destacar o sentido dado neste trabalho ao termo “evolução”. Piaget (1976) qualifica o processo de equilibração como “majorante”, ou seja, o desenvolvimento e o conhecimento caminham, por meio de assimilações, acomodações, regulações, para uma organização melhor, no sentido de proporcionar uma adaptação e uma interação com o mundo com mais recursos, com mais flexibilidade, com mais possibilidades. Isso não significa construir uma estrutura que, em algum momento, se torne acabada, pronta, atingindo uma condição ideal. Ao contrário, algo que parece bom e melhor num dado momento do percurso do sujeito, pode perder esse status, mostrar-se insuficiente; assim como muitas situações de insuficiência ou fracasso implicam um progresso em relação a um funcionamento anterior, ainda que necessitem de aprimoramentos futuros. E, além disso,

⁶⁰ Nos resultados relativos às intervenções da pesquisadora visando à promoção de atitudes favoráveis à cooperação, no item “Responsabilidade pelas decisões”, a saída dos outros adolescentes foi comentada.

podem ocorrer momentos de retorno a modos anteriores de funcionamento, antes do avanço em direção a formas novas. Portanto, foi com esse olhar essencialmente dinâmico e dialético que buscamos analisar as ações e atitudes dos sujeitos pesquisados.

8.3.1 Júlio

Júlio cursava o 8º ano, com 13 anos e 4 meses na época do início da pesquisa, era o segundo mais novo. Desde o princípio, mostrou-se um rapaz alegre e divertido, algumas vezes ocupando o lugar de palhaço no grupo, procurando se destacar fazendo graça ou contando piadas. Apresentava certa agitação, levantava-se do lugar com frequência e falava bastante durante os jogos e atividades, o que favorecia sua dispersão durante as atividades. Faltou em apenas 3 oficinas, com 86% de presença.

Comentaremos a seguir os três aspectos mais significativos da sua evolução: atitude frente às propostas, envolvimento e responsabilidade.

No início, quando apresentávamos a proposta do dia, era comum Júlio expressar comentários negativos imediatos, baseados, aparentemente, em argumentos pouco consistentes e infantis, como ao dizer que não queria jogar determinado jogo porque “era chato” e “não ia fazer de jeito nenhum!” (Excerto 26, Oficina 7). Mesmo em ocasiões em que demonstrava empolgação e interesse pelo que era proposto, muitas vezes se deixava influenciar pela opinião do grupo, numa postura de indiferenciação para com ele. Por exemplo, na quarta oficina, Júlio, que se mostrara animado ao ler a proposta na lousa, “*Legal! Vamos construir um jogo!*”, muda de opinião para concordar com o grupo “*Eu também não quero!*” (Excerto 75). Ou, em outros momentos, seu interesse e envolvimento diminuía rapidamente diante de situações de frustração, como na quinta oficina, diante do fato de sua equipe começar perdendo, logo mostra desinteresse e pergunta: “*Então, a gente pode ir*

embora?!" (Excerto 99).

Esse foi, certamente, um dos temas mais focados com ele nas oficinas e nossas intervenções buscaram provocar uma atitude de abertura para que conhecesse e experimentasse o que era proposto, sem se fechar em impressões ou julgamentos prévios (ou seja, que pudesse se descentrar e entrar em contato com outras possibilidades) ou se tornar refém de impressões alheias. Ao longo das oficinas, Júlio acabou se envolvendo e persistindo mais durante as oficinas, embora eventualmente voltasse a apresentar momentos em que se dispersava. Essa evolução é exemplificada em duas ocasiões, destacadas a seguir.

Na oficina 13, no segundo semestre, ocorreu uma situação de resistência inicial à proposta por parte de Júlio, mas que permite acompanhar uma mudança para uma atitude mais descentrada e para tomada de consciência. Repetiremos pequenos trechos dos Excertos 27, 28 e 29, para ilustrar essa mudança. No início da oficina, a empolgação com o jogo novo, Código da Vinci, dá lugar à resistência ao ver que havia peças de quebra-cabeça: *"Não gosto de quebra-cabeça! Não vou jogar!"*. Mais adiante, com as intervenções da pesquisadora, Júlio começa a expressar outra qualidade de relação com o jogo: *"É da hora esse jogo!"*. No momento final de discussão da oficina, ele reconhece que a experiência foi diferente do que imaginara: *"É, é legal, sim[...] Mas eu não sabia, né? Tem muito quebra-cabeça chato!"*.

Também no segundo semestre, na oficina 16, Júlio, que não conhecia o jogo Detetive e faltara à oficina anterior, pede para acompanhar com a pesquisadora a primeira partida. Ele mantém uma atitude de atenção e envolvimento, mesmo ocupando uma posição diferenciada em relação aos colegas (todos já sabiam jogar). O seguinte trecho relativo a um comentário da pesquisadora descreve essa conquista: *"Júlio permanece quieto e concentrado acompanhando o jogo, mesmo sem estar participando diretamente. Júlio comenta as jogadas dos colegas com P1, tentando entender o jogo. Está mais contido e respeitando o clima do jogo"* (RO. 16). Ou, como indicado no Excerto 34, mesmo quando não consegue manter-se mais

concentrado, com dificuldades de comunicação com sua equipe, Júlio parece poder refletir sobre sua atitude, implicando-se com ela.

Selecionamos outras duas situações que nos indicam um aumento do envolvimento e do compromisso autônomo de Júlio com as oficinas. Um exemplo de atitude mais responsável e comprometida ocorreu na Oficina 15, quando Júlio compareceu no início do horário para avisar que não poderia ficar, pois teria uma reunião de trabalho em grupo para a escola naquele horário. Essa foi uma iniciativa sua, pois o mais comum era que os adolescentes comunicassem após as faltas o motivo da sua ausência.

Quando se discutiu a responsabilidade de cada integrante pela decisão de participar e permanecer nas oficinas, no início, ele assumiu uma atitude essencialmente heterônoma, atribuindo sua presença a uma decisão de sua mãe: *“Eu só estou aqui por que a minha mãe mandou[...] Foi ela que me inscreveu!...”* (Excerto 54). Entretanto, na penúltima oficina, quando foi feito um fechamento sobre o processo, Júlio diz, num tom completamente diferente: *“Eu gostei muito de participar! Foi da hora! Os que saíram, perderam[...] às vezes eu tava com preguiça e pensava em não vir, mas eu vinha, e achava legal!”* (Excerto 57). E na oficina 20, ele pede para levar o Jogo da Onça para casa, feito com material gráfico pela pesquisadora, indicando envolvimento e iniciativa (Excerto 19).

Por fim, os modos distintos como ele preencheu as duas atividades de auto-avaliação, em maio e setembro, expressou uma mudança significativa⁶¹. Ao responder à primeira delas, na quinta oficina, ele o fez de maneira extremamente rápida, atribuindo a si o valor máximo (5) em 13 dos 14 itens, indicando pouco compromisso, reflexão e envolvimento na tarefa. Sua atitude, na ocasião, parecia não levar muito a sério a atividade, divertindo-se com certa rebeldia. De modo totalmente diferente, na avaliação respondida em setembro, os valores foram mais diversificados e conforme confirmado por ele na entrevista individual, eles

⁶¹ Os dois gráficos da Júlio foram apresentados no Apêndice E, como exemplo deste tipo de instrumento usado nas entrevistas finais com os cinco sujeitos cujas evoluções são comentadas neste capítulo.

indicaram maior empenho e implicação na tarefa, com uma clara tentativa de expressar as nuances de seu comportamento e desempenho. É interessante notar que, embora à primeira vista, considerando-se os valores, pudéssemos pensar numa piora (pois apenas um dos aspectos manteve o valor 5, como antes), em nosso entendimento, essa distribuição menos homogênea parece-nos mais realista e compatível com um aumento da capacidade de reflexão sobre si e sobre o processo. Ao comentarmos isso com Júlio na entrevista individual, ele reconhece e cria uma palavra para explicar sua falta de empenho, como mostra o trecho abaixo.

- Excerto 109:

P1 - "Outra coisa, Júlio, antes da gente continuar, dá uma olhada aqui, no gráfico. Você lembra que na sua primeira avaliação os valores eram quase sempre cinco, cinco, quatro, cinco, cinco, cinco [...] O que você acha disso?"

Júlio (rindo): "Ah! Acho que estava 'desempenhado'".

P1 - "Exatamente. Acho que isso que você pegou, essa a palavra, é o que a gente quer conversar. A gente queria dizer que a gente também achou".

Júlio: "*Quem vê, pode pensar que eu piorei, né?"*

P1 - "Exatamente". Pode pensar: 'Nossa, como o Júlio estava tão bom e agora como ele piorou!'. "Na avaliação de setembro, nestas colunas, a gente vê que os valores sobem e descem. A gente, Júlio, não acha que isto é um sinal de piora. A gente acha melhor esse preto subindo e descendo, porque parece que você pensou mais, tentou achar um valor mais certo para cada aspecto".

Júlio - "É, na primeira eu tava brincando, mas essa eu fiz sério" (EF Júlio)

Concluindo nossa síntese sobre Júlio, avaliamos que a direção de sua evolução caminhou de uma postura dependente e infantil, para uma atitude de envolvimento, responsabilidade e compromisso pessoal (e porque não, autonomia) em relação às oficinas. A oscilação do seu interesse, da sua concentração nas atividades e da capacidade de descentração permaneceu presente - porém com predomínio crescente de momentos favoráveis. Além do que Júlio começou a ter melhor reconhecimento e percepção sobre ela, o

que, certamente, é uma condição essencial para prosseguir numa direção majorante.

8.3.2 Vítor

Vítor também cursava o 8º ano, tinha 13 anos e 7 meses e, embora estivesse entre os mais novos, era um dos mais altos e fortes fisicamente do grupo. Com uma expressão normalmente séria e fechada, e muitas vezes com reações explosivas, mostrou-se bastante observador e, em geral, interessado nas propostas. Com 78% de presença (faltou a cinco das 23 oficinas), sua participação tornou-se mais ativa no segundo semestre, contribuindo com várias situações de humor e descontração nas oficinas. Comentaremos os seguintes aspectos do seu percurso pessoal: relação com colegas e pesquisadora (descentração e respeito) e com as oficinas (participação e espírito lúdico).

No primeiro semestre, Vítor se mostrou mais inseguro diante da atitude assertiva de alguns colegas, intimidando-se perante eles, como indicado nos dois trechos da segunda oficina, quando Fernando provoca e desqualifica a estratégia de jogo de sua dupla com Roberto (Excerto 67) e, logo depois, quando Amanda passa a formar um trio com ele e Roberto, ela começa a jogar sozinha e nenhum deles reage, cedendo o espaço para ela (Excerto 94). Na Oficina 8 essa atitude ainda prevalecia, quando parte do grupo começa a brincar e dispersar o jogo coletivo e Vítor, que estava ganhando, não se posiciona. (Excerto 66).

Ao longo do segundo semestre ele assumiu uma postura mais segura, como se percebe com o seguinte trecho da Oficina 19, quando todos aprenderam o Jogo da Onça. Vítor está mais confiante em si, sem se abalar com provocações de Carlos.

- Excerto 110

Vítor é o que mais presta atenção com as explicações. [...] Na divisão das duplas, ele começa jogando com Carlos, que também tem muito bons recursos de análise do jogo e, de vez em quando, provoca o colega.

Carlos: "*Vamo aí, meu! Quero ver se consegue me vencer!*"

Vítor não se abala com os comentários: parece mais concentrado e confiante em si e acaba vencendo a primeira partida (ele era a onça). (RO. 19)

Outra mudança na relação com os colegas que se tornou mais presente no transcorrer do processo foram situações em que incentivou individualmente alguns deles, como mostra o trecho da décima oficina, quando tenta animar Wesley: "*Meu, eu sou muito ruim!*[...] Vítor emenda: *Nada a ver[...] lembra no Sudoku como você foi bem? A gente resolveu um monte junto! Esse jogo é diferente.*" (Excerto 108).

Sua forma de agir na relação com a pesquisadora e a auxiliar também sofreu uma transformação progressiva: era mais distante e reservado e passou a se expor mais e brincar espontaneamente com elas. Um exemplo do início dessa aproximação foi apresentado no Excerto 59, relativo à Oficina 5, quando Vítor se dirige até a pesquisadora e lhe ensina um movimento de cumprimento com as mãos e ele se diverte, rindo, com a falta de jeito que ela demonstra. E, outro na oficina 17, quando brinca com ela, tossindo durante suas explicações (Ex. 60).

Como dissemos, Vítor reagia muitas vezes, e aparentemente sem se dar conta em várias delas, de modo explosivo e agressivo com os outros (colegas ou pesquisadora). Dois exemplos se verificam nos trechos abaixo, da Oficina 4 e da Oficina 9.

- Excerto 111

Durante a construção do jogo quarto, Vítor demonstrou dois movimentos quase opostos quanto a pedir ajuda da pesquisadora. **Num primeiro momento, ele a chama com insistência: "*Ô Pssora, vem ver aqui esse negócio! Vem explicar isso aqui!*"**

P1 vai até ele e esclarece a dúvida quanto ao uso do molde. **Enquanto ela está explicando, ele a afasta de forma abrupta a ajuda: "Sai, Sai! Eu já sei!"** (RO. 4)

- Excerto 112

P1 começa a oficina dizendo: "Então, boa tarde a todos".

Vítor, que estava de cabeça baixa, assinando a lista de presença, diz: "Quem disse que a tarde está boa?"

P1: *"Bom, quando a gente diz 'boa tarde' a gente pode não estar dizendo que a tarde está boa, mas a gente está desejando que seja uma boa tarde, não?"*

Vítor, irritado: *"Mas a tarde já começou faz tempo, desde o meio-dia![...]"*

P1: *"Será que sua tarde foi tão ruim até agora, Vítor?"*

Vítor: *"Mais ou menos[...]"* (RO. 9)

Esse aspecto do seu comportamento foi alvo de intervenções da pesquisadora, no sentido, principalmente, de ajudá-lo a perceber a qualidade afetiva destas ações e os efeitos que provocavam nos outros, mesmo que pudesse não ser sua intenção. Na medida em que, como comentamos, tornou-se mais próximo da pesquisadora, tornaram-se comuns ocasiões em que ele se referia a ela com um apelido, demonstrando maior intimidade, como penúltima oficina: *"Vai, Helô, hoje é a última!"* (Excerto 20). Ele se mostrou mais receptivo às suas colocações, demonstrando boa capacidade de refletir sobre esses aspectos do seu comportamento e de tomar consciência sobre as situações. Na oficina 18, por exemplo, ele expressa claramente essa condição, quando reconhece espontaneamente uma situação em que desrespeitara Lia (Excerto 45).

Selecionamos três trechos da entrevista final para concluir nossos comentários sobre Vítor. No primeiro, já descrito nos resultados (Excerto 23), ele expressa, de modo espontâneo e com sensibilidade, sua surpresa e satisfação ao ver os gráficos produzidos pela pesquisadora: *"Nossa! [...] Vocês fizeram tudo isso prá gente?! Não pensei que vocês prestavam tanta atenção na gente! Legal esses gráficos[...]"* (EF Vítor).

Na sequência, ao comentarmos a discrepância entre os valores atribuídos aos primeiros aspectos (empenho, atenção e concentração), respectivamente, por ele (2, 1, 2) e pela pesquisadora (4, 3, 4), percebemos uma autocrítica que nos pareceu excessiva.

- Excerto 113

P1- *Empenho, atenção e concentração, para você diminuiu muito: "ficando em 1 ou 2, por quê?"*

Vítor- *"Sei lá [...] Acho que eu fiquei um pouco desligado[...] E não prestava muito atenção".*

P1- *"Bom, mas você se deu valores muito baixos, não?" E não foi bem isso que a gente percebeu[...] A gente concorda que você se desliga às vezes, não se envolve tanto com as atividades, fica meio afastado[...] Mas, por outro lado, quando você se envolve, você é bastante concentrado no que está fazendo, você não acha? Lembra do Sudoku e do Can-Can?"*

Vítor (meio sem graça) - *"É, pode ser[...]"* (EF Vítor)

O último trecho da entrevista também nos parece relevante, ao mostrar que, muitas vezes, para o próprio adolescente, como expressa Vítor, pode haver certa confusão entre os limites entre uma brincadeira saudável e outra, desrespeitosa, o que pode gerar certa tensão ao se relacionar com as pessoas.

-Excerto 114:

P1- *"A gente percebeu que você ficou mais distante no primeiro semestre, que você é bastante observador e que, com o tempo, nas últimas oficinas, você se aproximou mais, principalmente de nós duas, ficou mais leve, mais descontraído [...]"*

Vítor, parecendo envergonhado e se autocensurando - *"É que eu brinquei com vocês!"*

P1- *"Mas isso não tem nada de ruim! Ter bom humor é super importante na vida, não é? E você tem humor, é inteligente [...] Mas, às vezes, tem um lado mais impulsivo e agressivo de falar que a gente até comentou isso com você [...]"*

Vítor- *"É, o jeito que falei com você e com a Lia, naquele dia[...]"*

P1- *"É, mas você pôde perceber isso, o que é fundamental para tentar fazer diferente[...]"*

(EF Vítor)

Concluindo, no processo de Vítor, o aspecto cuja evolução mais se destacou foi o abandono progressivo de uma postura distante e agressiva, envolvendo-se com o grupo e com a dupla de profissionais, explorando formas diferentes de se relacionar, como através do humor e do espírito lúdico. A característica explosiva de algumas de suas reações foi atenuada, tanto por esse lado leve e divertido, como por uma tomada de consciência sobre ela. Em outras palavras, parece-nos que Vítor pôde experimentar outros modos de ser, o que nos faz pensar em uma descentração frente a si mesmo, descolando-se de uma postura anterior mais tensa e rígida.

8.3.3 Roberto

Com 14 anos e 7 meses, Roberto cursava o 9º ano. Faltou a apenas 3 das 20 oficinas (86% de frequência), sendo que no segundo semestre foi o único dos adolescentes que não faltou a nenhuma delas. De temperamento alegre, Roberto dificilmente entrava em alguma situação de conflito, talvez em parte porque costumava manter uma posição de menos evidência no grupo, com participação mais tímida. No segundo semestre, essa postura mudou sensivelmente, como se verá a seguir, pela análise de situações relacionadas à descentração, responsabilidade pelas decisões e envolvimento.

Destacamos um exemplo da Oficina 3 da sua pouca inserção inicial no grupo.

- Excerto 115:

Novamente, como na primeira atividade das oficinas, Carlos, Vítor e Wesley são os que ficam mais ligados no jogo, entram no clima e estão mais atentos. Fernando fica ‘zoando’, tira sarro o tempo todo, tenta distrair seus oponentes. [...] **Roberto, como nas outras oficinas, fala bastante, mas fica meio à margem do jogo, distrai-se muito.** (RO. 3)

Duas situações já descritas nos resultados anteriores exemplificam características da sua participação nas primeiras oficinas. Na Oficina 2, ele mantém uma postura mais retraída, não conseguindo neutralizar as provocações de um colega (Excerto 67). E na oficina 10, quando Carlos ironiza a palavra que ele havia formado no jogo Pingo no 'i' (Excerto 68.)

Já no final do primeiro semestre Roberto começa a se envolver e se colocar mais no grupo, contribuindo de forma efetiva, como quando sugeriu uma regra nova no jogo Can-Can para controlar o desrespeito no grupo pelo uso excessivo de palavrões, aceita pelos colegas (Excerto 73). Ele era um dos que menos os utilizava, de maneira que foi um momento importante em que ele, de certa forma, enfrentou colegas mais expansivos e agressivos, como Carlos. Na Oficina 13, vimos como ele discorda de Carlos e Júlio, colegas com postura normalmente mais ativa do que a dele (Excerto 70). No último mês das oficinas, Roberto apresenta com clareza e efetividade um modo bem-humorado de lidar com uma situação semelhante, de excesso de palavrões de Carlos, brincando que ele receberia um cartão amarelo por isso (Excerto 62).

Roberto assumiu progressivamente um lugar de destaque no grupo durante o processo de decisão pela inclusão de jogos dos adolescentes nas oficinas. Desde o início em que a idéia surgiu, ele foi um dos que a defenderam. Além disso, quando ela foi concretizada, ele foi um dos dois adolescentes que se ofereceu e se responsabilizou por levar jogos pessoais para uso do grupo (Excerto 53, Oficina 15). Nessa ocasião, outro aspecto foi importante: sua aproximação com relação à pesquisadora. Ele havia ganhado no seu aniversário o jogo Guardiões de Gaia e não sabia como jogá-lo. Ele pediu à pesquisadora que o levasse para casa e o ajudasse a compreendê-lo, numa demonstração de confiança e afeto.

Nas duas oficinas após as férias, o grupo teve mais faltas devido a atividades escolares que coincidiram com o horário das oficinas e a problemas pessoais. Roberto, entretanto, teve frequência total durante o segundo semestre, chegando inclusive antes da hora e com grande

interesse pelas atividades. No trecho seguinte, do Momento Inicial da oficina 13, percebemos a modificação das reações de Roberto ao ser valorizado pela pesquisadora perante o grupo: aos poucos, vence a timidez e se mostra desenvolvido e satisfeito com aquela posição de destaque.

- Excerto 116:

P1 pede a Roberto, que viera nas duas outras oficinas do semestre, para resumir o que foi feito, para os colegas que haviam faltado.

Roberto, no início reticente, reclama: "*Mas eu?*"

P1: "*Isso, você sim, você não faltou nenhum dia. Vamos lá, Roberto, lembra que jogos a gente jogou?*"

Roberto, meio envergonhado, começa a descrever o que fizeram: "*O quarto e aquele outro com as cartas, como chama mesmo, Heloisa?*"

P1: "*Pingo no 'i'*".

Roberto: "*Esse mesmo!*"

Júlio: "*Mas eu não sei jogar!*"

Roberto, já mais desenvolvido e orgulhoso, responde: "*Calma, meu, a gente explica*". E prossegue. (RO. 13)

A participação mais tímida ocorrida inicialmente pode ter sido influenciada por uma visão excessivamente depreciativa sobre si, com pouca percepção dos recursos cognitivos positivos, como verificamos na oficina 11, no seguinte diálogo com a pesquisadora.

- Excerto 117:

P1: "*E você, Roberto, o que você percebeu de você hoje?*"

Roberto: "*Acho que não fui muito bem, não entendo direito [...]*"

P1 não concorda: "*Acho que você entendeu bem, sim, aqui no final. No Quarto, durante a partida talvez você tenha se desligado, a gente precisa ver se estava mais difícil para você, mas no Pingo no 'i', você fez palavras muito boas, não? E ganhou a primeira partida*". **Ele fica meio sem jeito com o comentário, parecendo sem graça ao receber um reconhecimento de suas capacidades. Logo na sequência, encerra-se a oficina e ele se**

despede animado: "Tchau, aí! Brigadão, gente!"

P2: "Valeu, Roberto, até a próxima semana!" (RO. 11)

Numa das últimas oficinas, vemos um exemplo de como ele parece poder lidar com o próprio desempenho de modo mais leve, com espírito lúdico e determinação.

- Excerto 118:

Roberto está muito mais concentrado, jogando com P1, sem falar e buscando vencer. No entanto, ele acaba perdendo. Ambos discutem sobre a partida e percebem o momento em que ele colocou uma peça sem analisar suficientemente as que estavam fora do tabuleiro e sem antecipar qual ele daria na jogada seguinte, de modo que ficou sem opção de dar peças e P1 fez o Quarto. Ele fica chateado, mas diz que, na próxima vez, vai ganhar.

Ela emenda: *"É isso aí, Roberto! Você tem como melhorar! Já está melhor do que no início, lembra, quando você se dispersava ou só se defendia, tentando anular o jogo do outro e não se preocupava em fazer o Quarto?"*

Roberto responde orgulhoso e com humor: "É, mas eu quero a revanche, hein? Na próxima eu vou detonar!" (RO. 18)

Na entrevista final, conversamos com Roberto sobre suas conquistas e ele também as reconhece e complementa dizendo que na escola alguns professores haviam percebido algo semelhante, que ele estava mais concentrado e empenhado nas aulas e tarefas.

- Excerto 119:

P1- "A gente quer te mostrar uma coisa aqui nos gráficos. Você foi uma pessoa que mudou muito do primeiro semestre para cá. A gente chegou a conversar com você outro dia, não foi?"

Roberto - "Foi".

P1- "No primeiro a gente achava você quase invisível no grupo. Tanto que a gente deu 3 para o seu interesse e, agora, a gente deu 5. Você também aumentou de 4 para 5. O que você acha disso?"

Roberto - "Ah! Não fazia nada. Não prestava muita atenção, sei lá [...]"

P1- "É. Mas você participava dos jogos, só que às vezes a gente ficava se perguntando: onde

está o Roberto, o que será que ele está sentindo? Como é que ele tá? Com o tempo isso foi mudando, mesmo na parte de atenção e concentração: está tudo no 4 e todos melhoraram, parece que está num crescente. Então, o segundo semestre a gente acha que houve uma mudança muito grande, parece outro Roberto: mais presente, contribuindo mais, mais envolvido. Você também percebeu?"

Roberto: "Eu acho que sim. Eu acho que mudou, sim. Tem uns professores que estão comentando também. Mas eu nem sei direito o que aconteceu, mas eu estou mais ligado nas aulas também". (EF Roberto)

Concluindo, a evolução de Roberto pareceu caminhar fundamentalmente em direção a um melhor envolvimento e participação, com uma atitude menos centrada e fechada em si, expressando-se com mais firmeza e autoconfiança perante o grupo de colegas. Assumindo uma postura mais ativa e responsável pelo processo coletivo. Para isso, consideramos que foi essencial ele ser valorizado em seus aspectos positivos, o que favoreceu uma tomada de consciência a esse respeito, extensiva a outros contextos de sua vida.

8.3.4 Carlos

Carlos cursava o 9º ano e tinha 14 anos e 1 mês quando iniciamos a pesquisa. Com 82% de presença (compareceu a 19 oficinas e faltou a 4), foi bastante participativo, assumindo na maioria das vezes o lugar de líder do grupo. Este tema, inclusive, foi abordado na entrevista final, como se verá mais adiante. Em geral, apresentou bons recursos cognitivos de compreensão dos jogos e, quando tinha dificuldades, não se intimidava com isso e fazia perguntas pertinentes. Os aspectos que demandaram mais intervenções foram, justamente, os que envolviam as relações interindividuais, seja com os colegas, seja com a dupla pesquisadora e auxiliar, mais especificamente visando às atitudes de descentração e respeito.

Carlos vinculou-se rapidamente à pesquisadora, com quem, até o final, protagonizou a maioria das situações mais tensas e intensas das oficinas. Algumas delas indicavam uma atitude de provocação, testando limites, como ao brincar perigosamente com uma régua de madeira (como no Excerto 41). Em outras, utilizava um tom mais ríspido e impaciente, como no Excerto 17: “*Ê, Heloisa! Já tá você falando de novo!*”, relativo à Oficina 6. Em nosso entendimento, os momentos mais difíceis na relação com Carlos pareciam motivados por afetos como ciúmes e rivalidade com os colegas, na disputa pela atenção e por um lugar de destaque frente à pesquisadora. Seleccionamos dois exemplos, em duas oficinas sucessivas, no segundo semestre. Na oficina 14, Carlos fica impaciente ao ver a pesquisadora dando atenção para outro colega e a chama três vezes consecutivas (Excerto 18). E no seguinte trecho da oficina 15:

- Excerto 120:

Após começarem o Jogo Detetive, Roberto chama P1 para esclarecer uma dúvida.

Na mesma hora, Carlos exclama: “*Ê Heloisa, já vai ela explicar tudo!*”

P1 não responde e continua explicando para Roberto. (RO. 15)

Em outros momentos, por outro lado, Carlos manifestou uma atitude de evidente colaboração: explicando o jogo para uma colega e estimulando o grupo a começar a jogar (Excerto 47, na Oficina 6), incentivando o grupo a agir com mais respeito (Excerto 43, Oficina 8) ou com uma postura mais divertida e descontraída, como no trecho abaixo, da Oficina 12.

- Excerto 121

P1 explica a tabela na lousa, sobre o Torneio do Jogo Quarto.

Carlos faz várias perguntas, tentando entender o cruzamento das duplas e dos jogadores.

P1 aproveita o seu interesse e pede a Carlos que fique na lousa para anotar os nomes das

duplas que vão sortear.

Carlos gosta da sugestão de organizar as duplas e faz graça, imitando o jeito de falar do apresentador de televisão Sílvio Santos. **Os outros colegas se divertem com ele e ele encaminha a definição das duplas.** (RO. 12)

Com relação aos colegas, também percebemos grande variedade de atitudes. Como diferentes situações de falta de respeito, nas oficinas 5 e 9, quando Carlos, respectivamente, se envolve em uma brincadeira que desemboca em agressão (Excerto 40) e quando faz uma gozação com a voz de Lia (Excerto 44). Na oficina 10, embora tente ajudar a pesquisadora a organizar o grupo, ele o faz de modo desrespeitoso: *“Meu, vamos fica quieto, vamos calar a boca para ouvir!”* (Excerto 42). Em outras, Carlos se mobiliza frente a uma dificuldade alheia e tenta ajudar, mas se impacienta e acaba desrespeitando o colega (Excerto 84: *“Carlos, [...] aos poucos acaba ficando impaciente, fazendo por ele e gozando suas dificuldades.”*). E, assim como na relação com a pesquisadora, também demonstra atitude de efetiva cooperação visando benefício para algum colega ou para todo o grupo, quando, por exemplo, se oferece para ajudar a fazer a conta com Júlio e para conferir a pontuação de todos (Ex. 91); quando coordena espontaneamente a divisão do grupo (Excerto 49) ou comanda um pedido bem-humorado de prorrogação do tempo de jogo (Excerto 11).

Se, por um lado, Carlos oscilou por uma expressiva diversidade de atitudes sócio-afetivas nas relações interindividuais, em geral mais expansivas, por outro, vivenciou momentos de reflexão sobre si e de busca de intimidade com a pesquisadora, como no final da oficina 14, quando a procura para conversar sobre suas dúvidas quanto à permanência nas oficinas (Excerto 56).

Como mencionamos, um aspecto das atitudes de Carlos chamou nossa atenção desde o início sua postura de liderança. Isso pode ser verificado em vários excertos já apresentados. Com relação a este aspecto, verificamos uma evolução positiva ao longo das oficinas, ao ocupar esse lugar de forma mais democrática e respeitosa, considerando a opinião alheia (de

forma, portanto, mais descentrada) como exemplificado na forma como conduziu a organização da Festa de encerramento, na oficina 21 (Excerto 98). Este tema da liderança e da relação com os colegas foi enfocado na entrevista final, comentada a seguir.

No primeiro trecho abaixo, percebemos que quando Carlos se refere aos colegas com dificuldades e que ele tenta ajudar, sua impaciência fica evidente, influenciada por uma avaliação mais dura e moralista sobre o colega, como falta de empenho e desconsiderando as dificuldades reais. Na sequência, faz uma alusão a seu pai, que sugere uma importante identificação com ele ligada a esse aspecto do seu comportamento.

- Excerto 122:

P1- *"Olha vamos olhar aqui, paciência com os colegas, oferecer ajuda, respeito aos colegas, são itens ligados aos colegas. Na nossa avaliação a gente deu 3 em todos eles, tá vendo? Você deu 1, 1 e 2. Você se deu um valor bem baixo. A gente não te deu um valor tão baixo, mas a gente acha que você meio na média, porque às vezes você ajuda os colegas, mas que tem muito a melhorar. E a gente acha que esse é um dos pontos complicados para você, os relacionamentos. Você percebe? Você percebe como é a tua relação com as pessoas?"*

Carlos: "Não tenho paciência".

P1- *"Como é isso?"*

Carlos: *"Você tenta ajudar, tipo na hora de entender o jogo, mesmo assim aí tem "as antas" que não entendem".*

P1- **"Mas aquilo que para você pode ser fácil, que você já pegou, para o outro, não é".**

Carlos: "Mas o cara nem se esforça[...]"

P1- *"Não ter paciência é uma das coisas que parecem difícil para você[...]"*

Carlos: *"Acho que é de família, também. Meu pai não tem paciência".*

P1- *"Você acha que tem esse lado parecido com ele? Em qual situação você percebe a falta de paciência dele?"*

Carlos - *"Se meu pai vê uma coisa que está muito lenta, ele fica aflito e aí, solta um berro".*
(EF Carlos)

Quando conversamos com Carlos sobre nossa percepção quanto às suas qualidades de líder do grupo, novamente as referências ao pai apareceram e evidenciaram certa

ambivalência frente a essa questão. Ocupar o lugar de líder, por um lado, parece conferir atributos valorizados à pessoa (força, esperteza), mas, por outro, a coloca numa condição de exposição e vulnerabilidade frente ao resto do grupo e reforça características negativas (autoritarismo e relações de exploração mútua).

- Excerto 123:

P1- *"O que você acha que é um líder?"*

Carlos: *"É um cara que é o primeiro, é o mais forte".*

P1- *"É, pode ser isso, mas será que é só isso?"*

Carlos: *"Não, é o cara que sabe mais[...]"*

P1- *"Mas o líder ele também tem uma relação muito especial com o grupo, conduzindo o grupo, como um guia, um mestre ou um general, no exército[...]"*

Carlos, **exaltando-se com o assunto**: *"Mas aí, é tudo safado, sem vergonha, explora os soldados. Meu pai falou que é ruim você ser líder, porque todo mundo vai explorar você [...] Ou todo mundo fica atrás de você, te bajulando[...] ou seja, ele fala que você não pode usar esse exemplo, que ser líder é ruim".*

P1 - *"Ah, é? Então vamos pensar o que seria um líder mais positivo. Porque esse líder não dá vontade de ser, mesmo".* (EF Carlos)

Concluindo, entendemos que Carlos esteve bastante envolvido e participativo durante todo processo das oficinas, embora em muitos momentos tenham predominado atitudes de desrespeito, egocentrismo e agressividade. Os relacionamentos interpessoais configuraram o tema que ocasionou o maior número de intervenções da pesquisadora, e puderam-se constatar algumas situações favoráveis de proximidade, confiança, liderança positiva e colaboração, além de momentos de reflexão pessoal. Embora não tenhamos verificado ao longo do processo de Carlos uma evolução mais consistente como as de Roberto, Vítor e Júlio, consideramos que essa maior oscilação expressa um movimento diferente, mas com caráter positivo, uma vez que aumentaram as atitudes mais favoráveis. Além disso, consideramos que poder expressar e vivenciar todos esses aspectos num grupo, com o suporte de colegas e a

intervenção de profissionais, constituiu uma experiência de valor para ele, permanecendo até o final das oficinas.

8.3.5 *Robson*

Robson era o mais novo do grupo, com 13 anos completos, e cursava o 8º ano. Junto com Roberto e Júlio foi um dos que teve a maior presença nas oficinas (86% com apenas 3 faltas). De temperamento alegre e tranquilo, entre todos os adolescentes, foi o que assumiu na maioria das vezes uma postura conciliadora e cooperativa no grupo, com uma liderança mais discreta. Sua evolução, em relação a atitudes favoráveis à cooperação não demonstrou, portanto, maiores alterações, pois essa já parecia ser uma característica consolidada em sua personalidade. Nessa síntese, retomaremos alguns exemplos dessa atitude e comentaremos algumas raras situações em que ele teve uma reação mais explosiva e com certa impaciência o que, no seu caso, consideramos ter um aspecto positivo.

Em momentos de dispersão ou conflito coletivos, Robson em várias ocasiões reagiu buscando favorecer um movimento mais focado e produtivo do grupo. Como destacado nos Excertos 32, 33, 44 e 69.

Em momentos de reflexão, foi um dos que mais emitiu sua opinião, mesmo que nem sempre concordando com os outros, como na oficina 6, em que ocorreu a discussão de trechos da filmagem da oficina anterior (Excerto 48), ou na oficina 8, quando, junto com Wesley, discorda da atitude do grupo (Excerto 36).

Nas situações específicas em que algum colega vivenciava uma dificuldade, Robson muitas vezes se mostrou sensível e disponível (descentrado). Um exemplo ocorreu com Júlio, que ficara desanimado, pensando em desistir, quando a equipe de ambos começa perdendo o jogo, e Robson tenta incentivá-lo. (Excerto 99). Ou quando intercedeu para ajudar a resolver

uma situação de conflito no grupo (Excerto 101).

Outro exemplo do seu comportamento predominantemente descontraído e lúdico verifica-se no modo como ele se relacionou com a filmadora durante as oficinas. Com o desenrolar do processo, ele criou um hábito de, quase sempre, após se despedir verbalmente da pesquisadora e da auxiliar, dirigir-se à filmadora e despedir-se dela também, algumas vezes dançando e mandando um beijo para a lente, como descrito no Excerto 64, na oficina 19.

Ilustraremos duas ocasiões no segundo semestre, em que Robson extravasa de maneira mais explosiva seu descontentamento. Na primeira, ele se impacienta perante uma atitude pouco colaborativa resistente de Júlio, seu colega de equipe no jogo da Onça: “*Meu, você não devia ter feito assim! Tem que falar antes com a gente!*” (Excerto 30). E na próxima cena, ele extravasa sua irritação consigo mesmo, num gesto que a pesquisadora identifica como pertinente à situação.

- Excerto 124:

Robson fala seu palpite para Vítor mostrar se tem algum dos itens (Jogo Detetive). Mas resolve mudar, ao que o colega diz que não pode, pois ele já fizera o palpite. **Robson dá um soco na mesa e P1 se assusta. Ele pede desculpas, meio sem graça** (no caso de Robson, sempre mais contido e compreensivo com todas as situações, é interessante vê-lo extravasar sua raiva, dentro de limites, numa reação menos habitual sua).

P1: “Tudo bem, Robson às vezes a gente se empolga, mesmo[...] Faz parte, né?”

E Robson ri com o comentário. (RO. 16)

Na entrevista final, a visualização dos gráficos confirmou esse equilíbrio e os recursos pessoais de Robson bastante favoráveis a atitudes de participação, cooperação e envolvimento nas oficinas. Ao final, um comentário e uma sugestão feitos com desenvoltura também nos pareceram confirmar essas características e, mais do que isso, a compreensão de uma dimensão importante do trabalho, especificamente do sentido das avaliações.

- Excerto 125:

P1: "Bom Robson, acho que a gente comentou os pontos principais, você quer fazer mais algum outro comentário?"

Robson: "Gostei desses gráficos[...] Até é fácil de entender".

P1: "Mas, você acha que ajuda a perceber um pouco melhor?"

Robson: "Bem, o gráfico deixa melhor pra gente ver".

P1: "E parar para fazer essa conversa de hoje, você acha importante dentro do trabalho?"

Robson: "É importante. Até para melhorar quando chegar na próxima oficina. Até melhorar, assim, os hábitos.mas ela poderia ser feita bem antes. Quando começou a oficina devia ter uma conversa dessa".

P1: "É você tem razão, essa é uma coisa que a gente pensou depois... E quando você acha que podia ser bom?"

Robson: "Ah, no começo mesmo[...] Jou então, lá pro final de maio".

P1: "No final do primeiro semestre fazer uma parada". "Legal, acho que é uma boa sugestão!" (EF Robson)

Concluindo, como Robson já ingressara nas oficinas de jogos apresentando aspectos favoráveis à cooperação e participação ativa visivelmente consolidados e destacados em relação aos colegas, sua evolução não indicou mudanças significativas nestas atitudes. Mesmo assim, consideramos que o processo de oficinas lhe proporcionou um espaço para que se apropriasse dessas qualidades, para sua vivência e expressão, sendo reconhecido e valorizado por isso. Tanto que, no dia da festa de encerramento, ele manifestou desejo de continuar nas oficinas no ano seguinte.

Assim, após a exposição dos aspectos que nos pareceram mais representativos do percurso e da evolução dos sujeitos, concluimos a apresentação dos resultados e passamos à sua discussão.

9 DISCUSSÃO

Organizamos a Discussão inicialmente em torno de quatro questões que emergiram durante o processo de condução da pesquisa de campo, as oficinas de jogos, e que nos acompanharam durante o processo de análise. São elas: a composição do grupo de sujeitos, a adesão às oficinas, a discussão e a reflexão entre os adolescentes, as perturbações nas interações entre os adolescentes. Não por acaso referimo-nos ora a sujeitos, ora a adolescentes, optando pelo primeiro quando o tema em questão nos pareceu de ordem geral, independente da idade dos mesmos. Por outro lado, utilizamos o termo adolescente quando as discussões incluíram temas relacionados a características deste período do desenvolvimento. Na sequência, discutiremos as categorias de análise quanto às atitudes favoráveis à cooperação e aos procedimentos de intervenção.

9.1 Sobre a composição do grupo de sujeitos

A opção por compor um grupo homogêneo ou heterogêneo é uma etapa importante em qualquer trabalho em grupo de características clínicas, psicopedagógicas ou relativas a outros contextos. Nas escolas também encontramos diferentes momentos em que esse tema se faz presente, por exemplo, na formação das classes - em função das notas dos alunos ou conservando maior diversidade entre elas - e na formação de grupos de trabalho (BONALS, 2003). Inclusive, a discussão sobre os princípios de uma escola inclusiva enfrentam exatamente essa questão, ao defender que a diversidade deve ser efetivamente incorporada nas distintas práticas e momentos educativos (MACEDO, 2005).

Em nossa pesquisa, ao definirmos o grupo de sujeitos incluímos duas séries escolares, com o intuito de favorecer certa heterogeneidade, ampliando sua faixa etária, embora todos fossem considerados adolescentes (com idades entre 13 anos e 15 anos e 2 meses). Pelo que se pôde verificar ao longo dos resultados, a diversidade de reações e condutas entre eles foi significativa, o que, em nosso entender, enriqueceu o processo na dimensão individual e coletiva. Tanto que um dos objetivos de nossas intervenções foi reconhecer e refletir sobre tais diferenças, por exemplo, através dos procedimentos: confrontar, questionar e diferenciar. E, como vimos nos capítulos iniciais, Piaget (1994, 1998a, 1998b) já sublinhara a importância de diferentes pontos de vista no contexto das trocas interindividuais como elemento essencial para o progresso tanto intelectual como moral e social.

Queremos, também, destacar um elemento homogêneo do grupo: o fato de todos os sujeitos serem de uma mesma escola. Em geral, nas oficinas do LaPp, assim como os estudos que nelas se basearam por exemplo: (WESCHLER, 1994; TORRES, 2001; GARCIA; TORRES; MACEDO, 2007; LUNA, 2008), o grupo de participantes provém de origens variadas, de modo que iniciar uma oficina nessas condições significa que todos os envolvidos, sejam os participantes, sejam os profissionais que as coordenam, normalmente não se conhecem. Nesse sentido, todos se encontram na mesma situação, partindo de um mesmo ponto no tempo e num percurso que irão iniciar. Na pesquisa aqui relatada⁶², os sujeitos já se conheciam e compartilhavam uma experiência escolar em paralelo às oficinas, sendo que as únicas pessoas efetivamente desconhecidas eram a pesquisadora e sua auxiliar. Isso configurou, nas primeiras oficinas, uma dinâmica grupal específica: no momento inicial ocorriam muitas conversas em paralelo, geralmente sobre assuntos relativos à escola, entremeadas por provocações e brincadeiras que expressavam claramente aspectos de uma história anterior. Ao observarmos esse movimento, nossas intervenções buscaram ora acolher

⁶² Como comentamos anteriormente, no ano anterior a pesquisadora havia coordenado outra oficina formada exclusivamente por alunos da mesma escola.

e incluir, ora apontar e inibi-lo, procurando reforçar nosso objetivo de construir uma nova história comum, todos juntos em torno da experiência de aprender e de jogar jogos e atividades, num ambiente de cooperação. Torres (2001) também assinala que o momento inicial das oficinas têm esse mesmo intuito de “*construir um sentido de engajamento e de compromisso com o grupo, bem como de um sentimento de pertencer a algum lugar*” (TORRES, 2001, p. 55).

O desafio para todos os envolvidos (adolescentes e pesquisadora) era, de certa forma o mesmo, embora segundo perspectivas complementares. Como lidar com o conhecido (colegas) e com o novo (grupo das oficinas) de modo integrado, sem que o primeiro inviabilizasse a emergência do segundo, ou sem que o segundo, negasse a existência do primeiro? Como discriminar situações em que era importante reconhecer e valorizar aspectos prévios e externos às oficinas de ocasiões em que se deveria reforçar a construção de novidades, a abertura para o que era desconhecido para todos? Um exemplo de intervenção nessa direção encontra-se no Excerto 43, quando discutimos atitudes de desrespeito entre o grupo durante as oficinas relacionando com experiências da sala de aula.

Recorrendo à teoria, lidar com essas questões implicava compreender e intervir no processo das oficinas de jogos na perspectiva de um sistema complexo (GARCÍA, 2002). Este tem como uma de suas principais características justamente articular movimentos de conservação e transformação, coordenando as partes ou subsistemas (no caso, o grupo de alunos de uma mesma escola) e o todo (o novo grupo formado por todos: sujeitos, pesquisadora e auxiliar). O que corresponde, na teoria da equilibração, à coordenação entre as diferentes formas de interação descritas por Piaget (1976). Certamente, segundo essa leitura, também podemos considerar cada adolescente como uma parte que necessitava articular-se com as outras (e com a totalidade), assim como outros subsistemas existentes: alunos de uma mesma classe, adolescentes do sexo feminino e masculino, a dupla que conduzia as oficinas.

A vida escolar dos sujeitos também se fez presente pelo fato de as oficinas terem sido realizadas nesse mesmo ambiente. Dentre as intervenções da pesquisadora relativas à efetivação de aspectos metodológicos em relação à rotina diária, comentamos alguns exemplos que visaram acolher e socializar assuntos emergentes relacionados à escola (como greve e viagem dos alunos). Aqui, desejamos discutir uma possível interferência da greve⁶³ na escola no desenrolar das oficinas e, portanto, da pesquisa. Após a realização da sétima oficina, no mês de maio, ocorreu um intervalo de três semanas até que pudéssemos retomar a pesquisa⁶⁴. Antes da interrupção, verificávamos um aumento da coesão e do envolvimento dos sujeitos com os jogos e atividades, como se o trabalho começasse a fluir melhor, entrando numa fase em que seria possível reforçar os laços internos ao grupo e aprofundar as atividades. Portanto, tal suspensão foi, de fato, frustrante para nós, e, como vimos nos Excertos 6 e 7, também para os adolescentes, além de demandar mudanças no planejamento, que foram comentadas no Método.

Não nos cabe aqui discutir a legitimidade desses movimentos próprios à vida institucional. Até porque, qualquer pesquisa de campo, especialmente envolvendo situações de interação humana ao longo do tempo, está sujeita a imprevistos variados⁶⁵. No nosso caso, embora sem termos podido verificar mais a fundo tal hipótese, ponderamos que esse fato pode ter influenciado na desmotivação e na desistência de alguns adolescentes⁶⁶, por conta da descontinuidade e do esfriamento que imprimiu ao processo, ainda que a maioria tenha retornado após esse período. Qualquer interrupção, como inclusive o período regular de férias escolares⁶⁷, é sempre um elemento que deve ser considerado como possível catalisador dessas ações. Portanto, elas fazem parte daquilo que García (2002) definiu como as condições de

⁶³ Torres (2001) também indica interrupção das oficinas de jogos de sua pesquisa por conta de greve da USP, embora não tenha comentado possíveis desdobramentos desse fato para o seu trabalho.

⁶⁴ Consultar o Programa das Oficinas de Jogos no Apêndice C.

⁶⁵ Reconhecemos que, de fato, em qualquer pesquisa é impossível um controle absoluto do pesquisador sobre as condições envolvidas.

⁶⁶ Referimo-nos a Amanda, Fernando e Jorge.

⁶⁷ Em nossas experiências clínicas em serviços públicos de saúde, por exemplo, era comum verificar junto a colegas de várias áreas a desistência de pacientes após períodos de férias.

contorno de um sistema, cujas flutuações podem interferir na sua estrutura e na sua estabilidade.

9.2 Sobre a adesão às oficinas

É importante lembrar que investigar os motivos da eventual desistência dos sujeitos durante a pesquisa não fez parte dos nossos objetivos. Nosso foco de ação foi garantir sua adesão voluntária e intervir junto aos sujeitos durante o processo das oficinas, no sentido de incluir suas dúvidas, suas opiniões e suas escolhas dentre os temas de discussão. Tanto que a permanência nas oficinas foi analisada no contexto das intervenções que visaram promover a atitude favorável à cooperação de responsabilidade pelas decisões (Excertos 54, 55 e 56). Na mesma direção, de promover a reflexão, a tomada de consciência e o incentivo a uma atitude autônoma dos adolescentes, ocorreram intervenções relativas, por exemplo, a faltas e atrasos (Excertos 4 e 5).

De qualquer modo, desejamos fazer algumas outras considerações sobre esse tema. Em primeiro lugar, podemos nos perguntar se a proposta das oficinas de jogos fez sentido igualmente a todos os sujeitos. Tendemos a responder negativamente a essa questão, baseados em dois aspectos. Em primeiro lugar, durante o desenrolar do processo, fizemos diferentes sondagens a respeito da relação dos adolescentes com o tema jogo. Por exemplo, no início da primeira oficina discutimos coletivamente o motivo da inscrição nas oficinas, sendo que alguns disseram que desejavam conhecer o trabalho, mesmo afirmando que não gostavam muito de jogos. Outros, no entanto, descreveram uma relação mais íntima com os mesmos, evidenciando uma decisão consistente em favor do trabalho. Essas diferenças também foram verificadas na atividade “Qual é o jogo?”, elaborada pela pesquisadora e utilizada na primeira oficina. Uma das maneiras pelas quais buscamos mobilizar o interesse e a receptividade dos

sujeitos foi através da variação entre os tipos de jogos, cuja escolha foi comentada no capítulo do Método. Outra forma foi pela inclusão de sugestões dos adolescentes na própria definição dos jogos utilizados, o que foi analisado na categoria “responsabilidade pelas decisões”.

Em segundo lugar, verificamos que, em muitos momentos, alguns adolescentes apresentavam uma relação com os jogos baseada predominantemente em afetos perceptivos, ou seja, na busca por situações agradáveis, que proporcionassem uma satisfação imediata, sem a necessidade do empenho pessoal. Ou em afetos intencionais, sustentados em uma relação econômica entre experiências de sucesso e fracasso, e entre esforço e fadiga. Diziam estar ali apenas por diversão. Ora, os jogos de regras não se sustentam apenas numa relação perceptiva e sensorial, embora elas sejam parte importante. Demandam a presença ativa da força de vontade, no sentido de persistir em uma atividade vislumbrando benefícios futuros, conquistados com o tempo (a vitória ou o aprendizado do jogo, por exemplo). Além do que, ao se entregar a uma satisfação inferior e forte (PIAGET, 2001), como usar o jogo para se exibir ou buscar ganhar a qualquer custo, o indivíduo inviabiliza seu aprimoramento efetivo no jogo. Além do caráter socializado e regulado, que impõe a sujeição a regras e normas comuns. Ou seja, esse tipo de jogo demanda uma capacidade maior de descentração.

Acrescentaremos um último elemento a esta discussão, recorrendo à nossa pesquisa de mestrado (GARCIA, 2005a). Ao entrevistarmos professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras de Educação Infantil sobre as reuniões de pais, verificamos a prevalência de uma postura queixosa, na qual alegavam excessivo não comparecimento dos responsáveis. Um discurso que não correspondia à realidade que observamos nas 14 reuniões analisadas. Ou seja, a insatisfação parecia desproporcional diante da efetiva porcentagem de pais presentes. Discutimos na época nossa compreensão de que a repetição de um discurso preso às ausências impedia a valorização efetiva do comparecimento daqueles que iam às reuniões. Fato este que ao alimentar a frustração e desmotivação das educadoras levava a um menor

comprometimento e envolvimento com a gestão das próprias reuniões, sustentando um círculo vicioso não percebido⁶⁸. Naquela ocasião, e por isso a trazemos aqui, insistimos na importância de que se priorizasse o olhar e a reflexão a respeito dos presentes, como um modo de reconhecer e valorizar o trabalho realizado, sem abrir mão da crítica sobre ele e da busca por uma adesão crescente. Desta forma, consideramos de grande relevância que cinco adolescentes tenham mantido, por si mesmos, um vínculo de um ano com o trabalho de oficinas pelo seu valor intrínseco, baseados no interesse e na vontade (PIAGET, 1994; 2003), uma vez que não havia nenhum outro benefício ou ganho vinculado à sua participação.

Concluindo, é importante esclarecer que não nos furtamos a considerar nosso envolvimento com esse tema, ou seja, que nossas intervenções podem não ter favorecido suficientemente a adesão de alguns participantes. Embora o objetivo tenha sido estabelecer uma relação de confiança e colaboração com todos os sujeitos, mobilizando diferentes interesses pessoais a fim de vinculá-los a um objetivo comum, isso certamente não se deu – nem nunca se dá - de maneira uniforme. Qualquer um de nós que tenha se aventurado a coordenar trabalhos coletivos ou mesmo individuais, de caráter clínico ou educativo, certamente já se surpreendeu com a desistência de determinado paciente ou participante que parecia positivamente vinculado, ou mesmo com a continuidade de outros, que se mostravam mais hesitantes... Ao conduzir as oficinas de jogos⁶⁹, estabelecemos uma relação de mão dupla, sobre a qual nós, profissionais, não temos o poder exclusivo quanto aos que saem, nem mesmo quanto àqueles que permanecem... Esta é mais uma das dimensões possíveis e desconhecidas com a qual sempre nos depararemos.

⁶⁸ Vale acrescentar que essa não é uma prática exclusiva de instituições ou de profissionais da área da Educação.

⁶⁹ Numa função semelhante a outras atividades de caráter clínico conduzidos por profissionais diversos, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, etc. Ou mesmo se considerarmos qualquer relação humana.

9.3 Sobre a discussão e a reflexão entre os adolescentes

Piaget (1998a) analisa alguns desequilíbrios ou deformações que dificultam o estabelecimento de relações cooperativas, conforme as várias combinações possíveis entre o egocentrismo dos indivíduos, a coerção dos mais velhos e a cooperação entre iguais, de maneira que a prevalência dos dois primeiros pode inviabilizar a terceira. Uma destas deformações devido ao apego a uma postura egocêntrica, cria obstáculo à discussão objetiva e da compreensão recíproca, é “*a tagarelice, por exemplo, e a primazia da palavra sobre a ação*” (PIAGET, 1998a, p. 127). Nesses casos, afirma o autor, a personalidade desabrocharia rápido demais, numa necessidade desmedida de auto-afirmação do indivíduo, o que romperia o equilíbrio necessário à cooperação.

Nas oficinas reconhecemos esse quadro em diversas ocasiões, pelo excesso de falas e pouca escuta aos colegas, o que motivou principalmente as intervenções visando promover a descentração frente ao outro. Esse quadro se aproxima do que Elkind (1982a) chamou de “audiência imaginária”, na qual os adolescentes agem e se expressam como se estivessem diante de uma platéia, demandando seu reconhecimento e sua aprovação. Várias situações protagonizadas principalmente por Carlos e Fernando pareceram exemplificar essa condição. Elkind (1982a) acrescenta que, de modo complementar, outros indivíduos se retraem excessivamente perante o grupo, pela extrema importância que dão ao julgamento alheio reflexo de uma autocrítica excessiva, e aqui reconhecemos algumas reações analisadas nos resultados relativos a Roberto e Júlio. Nestes casos, portanto, a pressão do grupo (real ou imaginário, acrescentamos) estaria predominando sobre a perspectiva egocêntrica (PIAGET, 1998a).

Entretanto, se houve situações em que falas excessivas predominaram, também observamos situações opostas, especialmente nos momentos finais, nas quais ao tentarmos

mobilizar os adolescentes para a discussão e a reflexão sobre si, sobre o grupo ou sobre as oficinas enfrentamos resistências e pouca participação. Elencamos duas possíveis razões: a dificuldade de articular uma discussão baseada em assuntos concretos e objetivos e a falta de hábito ou do exercício de situações análogas. No primeiro caso, Inhelder e Piaget (1976) destacam que a conquista do pensamento formal não ocorre de maneira abrupta, mas se dá por sucessivas conquistas e reorganizações. Um maior poder de abstração do pensamento não é acompanhado imediatamente de um vínculo efetivo com fatos reais. Observamos a emergência de um discurso messiânico e reformador, que somente através de muito trabalho mental se transformará em ações reais, em realizações. O que implica, inclusive e compreensivelmente, certa contradição entre idéias e condutas nos adolescentes, por exemplo, ao defenderam publicamente ações coletivas e solidárias e persistirem em atitudes individualistas no âmbito privado (OLIVA, 2004a; 2004b). Portanto, desenvolver recursos para falar de si mesmo colocando-se como objeto de reflexão implica uma construção que demanda tempo e exercício, e coloca o adolescente diante destas contradições próprias a seu momento evolutivo.

Aqui colocamos esta questão num âmbito mais amplo: em que medida nós, profissionais de diferentes áreas, estaremos, de fato, proporcionando aos adolescentes em geral situações de efetivo exercício da reflexão e da tomada de consciência sobre si? Piaget (1978a) insistiu na complementaridade entre os movimentos de exteriorização e interiorização nos processos de tomada de consciência. Ou seja, a construção da consciência sobre as coordenações do objeto e do sujeito são indissociáveis e, no nosso caso, incluímos a percepção e o conhecimento sobre os modos próprios de agir nas relações interindividuais. As intervenções visando a promoção de atitudes favoráveis à cooperação pautaram-se essencialmente na vinculação, através da fala, entre os fatos experimentados e suas implicações. Buscando articular, sempre, o presente da ação à atemporalidade do pensamento,

ou em outras palavras, contemplando os dois sistemas essenciais ao conhecimento: realizar⁷⁰ e compreender (PIAGET, 1986a; 1986b; 1987).

Nas oficinas o eixo principal são os jogos, o jogar e, portanto, as ações (o realizar). Então, por que insistir nos momentos de discussão e não estruturar o trabalho apenas no exercício do jogo, na construção de regulações apoiadas na ação e interação espontânea entre os sujeitos? Porque defendemos, com Piaget (1973), que as ações e a linguagem socializada se complementam, o que foi evidenciado, por exemplo, nos resultados da evolução de Roberto. Se aquelas dão sustentação à construção da lógica das operações, esta fornece o equilíbrio e a reversibilidade na comunicação com o outro, essenciais às noções de liberdade, justiça e solidariedade. Ao mesmo tempo, é pelo exercício da argumentação, tornando-se capaz de discutir com o outro, que o indivíduo desenvolve a reflexão, que nada mais é que uma discussão interiorizada. Assim, nos parece fundamental explorar e insistir em situações de trocas verbais, pelo duplo benefício - coletivo e individual - que possibilitam. Sem esquecer que, em contextos lúdicos, muitas vezes a fala, especificamente a intervenção do profissional, pode atrapalhar sua evolução, prejudicando a essência do espírito lúdico (MACEDO, 2009b, ALLESSANDRINI et al. 2009). Mais uma vez nos vemos caminhando no campo sutil e movediço que envolve nossas intervenções.

9.4 Sobre as perturbações entre os adolescentes e as condutas α , β e γ

Nos resultados quanto às interações entre adolescentes identificamos cinco situações geradoras de perturbações entre eles: provocação alheia, divergência de opiniões, solicitação, liderança e sucesso alheios. Nesse momento dedicado à discussão desejamos destacar alguns

⁷⁰ Embora traduções da obra de Piaget tenham utilizado o verbo 'fazer', optamos por 'realizar' (*réussir*), pois, a idéia é de uma ação com êxito, bem sucedida, o que mais se aproxima do verbo 'realizar'.

aspectos de cada uma delas.

Começando pelas situações de provocação, elas nos fazem refletir sobre os limites entre uma ação aceitável, e outra, desrespeitosa; entre uma brincadeira saudável, e uma brincadeira depreciativa e humilhante. Vereda (2007) levanta algumas questões sobre os apelidos em ambiente escolar que nos parecem pertinentes à nossa discussão. A autora destaca que a distinção entre um sentido ofensivo e outro, carinhoso, não é tão simples, devido à própria ambiguidade que eles carregam. Ao mesmo tempo, se o apelido pode não ser agradável para quem é apelidado, ele sempre gera algum tipo de satisfação para o apelidador, pois indica supremacia sobre o colega, sagacidade, criatividade, conferindo-lhe uma sensação de poder.

Nas oficinas, as situações de provocação pareceram envolvidas num contexto semelhante, embora tenhamos analisado as reações ou condutas do adolescente alvo das provocações e não as ações do adolescente provocador. A distinção entre condutas de tipos α , β e γ nos pareceu útil porque resgata uma dimensão ativa daqueles que sofrem provocações, fornecendo um recorte de análise para suas possíveis reações. Além disso, indicam uma direção de progresso em relação a condutas mais integradas e próprias a relações conscientes e autônomas (o que corresponderia a condutas de tipo γ). Em nossa pesquisa, ao buscarmos destacar e valorizar situações de humor saudável dos adolescentes, incluídas na categoria “espírito lúdico”, também pretendemos favorecer a discriminação entre os tênues limites apontados.

Quanto às divergências de opiniões ou de pontos de vista, já comentamos nesta Discussão, que elas são benéficas para o desenvolvimento da lógica e de relações cooperativas, desde que, obviamente, transcorram num ambiente de respeito mútuo e reciprocidade. Portanto, ao mesmo tempo em que procuramos intervir no sentido de favorecer o respeito e a descentração frente ao outro, pudemos verificar as diferentes formas com que os

adolescentes reagiam e empreendiam regulações em momentos de confronto de idéias com os colegas. Se nas condutas de tipo α predominava uma situação de indiferenciação frente ao outro, com a anulação de possíveis diferenças, nas de tipo γ o que se observou foi uma valorização ao mesmo tempo da opinião própria e da alheia e a busca por instrumentos consensuais para resolver impasses, como a argumentação e a votação. O que indica uma postura menos egocêntrica e mais descentrada frente aos colegas. Tal oscilação entre interações de tipo cooperativo, com consideração objetiva de diferentes pontos de vista, e outras de maior isolamento e individualismo, com aceitação aquiescente do parceiro, também foi verificada em contextos lúdicos de interação entre duplas, como indicou a pesquisa de Cavalcante (2006), confirmada em outros estudos. Retomando Piaget (1973, 1998a, 1996), não é demais lembrar que as relações de coação e cooperação se combinam e se articulam indefinidamente, sem que esta última venha a anular totalmente aquela.

Na categoria de perturbação relativa à liderança alheia, os tipos de condutas α , β e γ , foram caracterizados de modo que as primeiras indicavam aceitação passiva e submissão, ao passo que nas de segundo tipo, incluímos reações de questionamento sobre ela e, por fim, as de tipo γ indicavam reflexão e a adesão voluntária, com reconhecimento do seu valor. Poder-se-ia argumentar que nesse último caso, estaríamos defendendo uma posição de submissão ao líder, pois é comum em discussões sobre esse tema, encontrarmos quem ateste uma oposição entre a existência de um líder e o estabelecimento da cooperação. Essa não é nossa posição e, para isso, encontramos apoio novamente em Piaget (1998a) quando afirma que em grupos coetâneos o reconhecimento e a escolha de um líder não inviabilizam o desenvolvimento de relações cooperativas no grupo, seja ele interno ao grupo seja ele alguém mais velho. Nesse segundo caso, chega a afirmar, inclusive, que *“pode haver mais cooperação verdadeira do que pareceria numa organização onde os próprios estudantes decidiram reservar para o adulto uma situação diferente da deles”* (PIAGET, 1998a, p. 123). Esse argumento nos faz

discutir a posição do coordenador do grupo, que no presente estudo coincidiu com o de pesquisadora.

Como vimos nas evoluções dos adolescentes, o modo como se relacionaram com a figura de autoridade foi visivelmente diferente entre eles, encontrando num extremo Robson e Roberto, que se mostraram à vontade e receptivos e, no outro, Carlos e Vítor, com reações mais conflitantes e tensas. Questionar os representantes do mundo adulto é uma característica da adolescência que tem como contrapartida um aumento da importância do grupo de pares (INHELDER; PIAGET, 1976; OLIVA, 2004b). Sendo que o lugar que o adolescente ocupa entre os colegas pode influenciar tanto de forma positiva (pela aproximação e colaboração) como negativa (potencializando situações de conflito) sua relação com os adultos, especialmente pais e professores (OLIVA, 2004b), o que também foi constatado durante as oficinas.

Isso nos leva a mais um questionamento: se defendemos acima que a divergência de opiniões é benéfica para o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, devemos nos perguntar se nós, profissionais, estamos realmente dispostos a enfrentar as discordâncias que os adolescentes possam nos apresentar. Aceitando que, assim como eles, nós também somos parte do processo, e não meros observadores externos, mas participamos irredutivelmente da mesma construção (OSÓRIO, 2003). Isso sem abrir mão da autoridade que nos cabe, pois, como a pesquisa de Vereda (2007) também aponta, os adolescentes não possuem uma relação tão negativa frente às figuras de autoridade como muito se propaga. Ao contrário, emitem pedidos de ajuda e intervenção em situações de conflito, inclusive nas relações entre pares. Nosso papel, nesses casos, não deve ser o de colocar meramente um ponto final na questão, mas promover, mais uma vez, a reflexão e o respeito mútuo às posições de cada um, porém tendo em mente que a cooperação não é apenas um método, mas um princípio em enquanto tal serve de farol guia para nossas ações, mesmo que nunca a alcancemos plenamente

(PIAGET, [1932], 1994; MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE 1998; MACEDO, 2007).

Quanto às solicitações alheias, entendemos que elas contribuem para a discussão de um aspecto interessante: das relações entre cooperação e competição num contexto de jogos. Concordamos que, durante uma partida, a atenção a si mesmo e a concentração nas próprias jogadas e estratégias merece cuidado especial de qualquer jogador. Aqui, descentrar-se excessivamente, dirigindo maior atenção às jogadas alheias e deixando de refletir sobre as próprias, não constitui um procedimento favorável a um aperfeiçoamento no jogo. Reconhecer e atender a solicitações alheias pode se constituir num obstáculo à própria jogada. Porém, o trabalho com oficinas de jogos não corresponde a uma situação de campeonato, em que o desempenho pessoal (com os respectivos *rankings*, por exemplo), seja o foco prioritário. Nelas, a competição é um ingrediente importante, posto que intrínseco à situação lúdica em si mesma, mas não é o principal, uma vez que conviver em um contexto coletivo de aprendizagem e socialização pautadas no desenvolvimento da cooperação forma a outra face da moeda. Por essa razão, lidar com as solicitações alheias é um fator perturbador, pois alude a essa dupla natureza das oficinas de jogos, competir e cooperar, que longe de se excluírem, convergem em favor do desenvolvimento (KAMII; DEVRIES, 1991). Nas oficinas percorrer esses dois caminhos é possível e necessário, articulando competição (que precisa da cooperação em relação a regras comuns) e cooperação (que envolve competição, no sentido de um desejo de majorância, de busca por uma condição melhor, de não conformismo).

O contexto de competição traz à tona a reflexão sobre o sucesso alheio como uma situação de perturbação. Uma maneira de iluminá-la é através das considerações de Piaget (1976) sobre o papel das afirmações e negações no desenvolvimento cognitivo (e que nós achamos possível expandir ao campo sócio-afetivo). Evolutivamente as afirmações são percebidas anteriormente às negações, o que fica evidente se considerarmos o plano perceptivo e sensorial. Entretanto, esse autor destaca que as negações dependerão de

“constatações derivadas ou construções cada vez mais laboriosas segundo a complexidade dos sistemas” (PIAGET, 1976, p. 23). Ou seja, reconhecer o sucesso alheio implica reconhecer a falta ou a ausência (e, portanto, a negação) do sucesso pessoal: se num jogo, meu adversário ganhou, isso implica que eu não ganhei. Numa alternância entre a percepção das habilidades e competências que já se conquistou, e as insuficiências que ainda demandam superação.

De qualquer modo, acreditamos que a principal referência para nosso aperfeiçoamento, segundo uma perspectiva construtivista, somos nós mesmos. Isto é, cada indivíduo, ou jogador precisa tornar-se capaz de observar seus próprios recursos - satisfatórios ou insuficientes - como condição para desenvolvê-los, aprimorá-los. Entretanto, isso não se dá de modo independente da realidade, tanto física como social. Numa situação coletiva, portanto, lidar com a percepção do percurso pessoal e dos outros participantes envolve certa tensão e a necessidade de regulações constantes, mas que nem por isso devem, ou podem ser evitadas. Pois, como afirma Piaget, as compensações e as construções possuem um caráter indissociável, e que as perturbações engendram uma exigência de superação e majorância, intrínseca ao sistema, isto é, ao funcionamento do sujeito (PIAGET, 1978b).

9.5 Sobre as atitudes favoráveis à cooperação

Como apresentamos no capítulo de revisão bibliográfica, o tema da cooperação tem sido estudado sob diversos ângulos. Ao realizarmos nossa pesquisa de cunho qualitativo ao longo de um processo de oficinas de jogos, debruçamo-nos sobre a tarefa de identificar e classificar recortes dentre as inúmeras ocasiões de interação entre os sujeitos, que pudessem ser analisadas sob essa perspectiva. Portanto, considerando a cooperação enquanto um princípio, ela perpassou todo o desenrolar do trabalho. Enquanto um método, nós buscamos

promover atitudes que fossem favoráveis a um modo de agir e de se relacionar pautado em relações cooperativas e é sob esse ponto de vista que analisamos nossas intervenções. A definição das quatro categorias - descentração, respeito, responsabilidade e espírito lúdico - baseou-se em elementos da teoria de Piaget que foram apresentados nos capítulos teóricos e possuem afinidade com alguns outros autores que serão retomados a seguir.

Quanto à descentração, mencionamos a pesquisa de Oliveira (2005) que investigou as correlações entre a construção da perspectiva espacial e da perspectiva social, por meio de uma versão simplificada do jogo de xadrez. A descentração foi considerada um elemento importante de sua análise, ao permitir que os jogadores se envolvessem por inteiro no jogo *“jogando o mesmo jogo e não apenas jogando juntos no tabuleiro, na medida em que coordenam as jogadas e seu próprio ponto de vista ao do parceiro.”* (OLIVEIRA, 2005, p. 281).

No nosso caso, podemos fazer uma correspondência com o que ela afirma na situação de jogo para a dimensão das relações entre os adolescentes, e destes com a pesquisadora e auxiliar. Ou seja, ser capaz de descentrar-se significa não apenas estarem juntos num mesmo espaço e tempo (cada oficina), mas estarem *“jogando o mesmo jogo”*: reconhecendo a existência de objetivos e tarefas comuns e compartilhadas, e que todos os participantes eram elementos interdependentes dentro do processo. Pensando na atitude de descentração frente às propostas, impunha-se a necessidade de coordenarem o ponto de vista da pesquisadora (que propunha as atividades) e os deles próprios (que podiam se sentir mais ou menos mobilizados diante dela).

Tendo pesquisado um contexto de oficinas de jogos semelhante ao nosso, Torres (2001) considerou que um dos eixos de trabalho incluiu um longo processo de normatização de certos padrões de condutas (como envolvimento, esforço, atenção e concentração) e de elaboração de valores (como organização, disciplina, cooperação e autonomia), o que

favoreceu uma melhora na relação dos sujeitos com a aprendizagem, revertendo situações de fracasso escolar. Nós não analisamos especificamente o recorte de dificuldades de aprendizagem como a autora, porém, também verificamos mudanças nas condutas dos sujeitos que, segundo eles encontraram ressonâncias em espaços fora das oficinas, como a sala de aula e nas relações interpessoais.

Nossos resultados relativos à evolução dos sujeitos indicaram que o exercício de atitudes de responsabilidade, descentração, respeito e espírito lúdico promoveram, progressivamente, a construção de relações cooperativas, em pelo menos três dos cinco sujeitos analisados. E, pela análise das intervenções, também pudemos verificar esses efeitos em diversas ocasiões, envolvendo um número maior de sujeitos e interferindo positivamente na própria dinâmica das interações no grupo. Nesse sentido, nosso estudo converge com o de Frias (2010) que verificou que o jogo (no caso especificamente um RPG - Jogo das Representações) além de propiciar um espaço de convívio e de interação com os outros, favoreceu o exercício da cooperação e da discussão entre pares, através da *“prática de alguns princípios, como o da reciprocidade, da igualdade e do respeito mútuo, que possam por sua vez, servir de alicerces na construção paulatina da moral”* (FRIAS, 2010, p. 94). Ou seja, entendemos, e isso foi indicado ao longo dos resultados, que as atitudes analisadas de responsabilidade e de respeito vinculam-se diretamente a uma personalidade autônoma e cooperativa.

Incluímos o espírito lúdico dentre as atitudes favoráveis à cooperação, pois, por um lado, ele marca a dimensão autotélica, de prazer funcional, divertimento, daquilo *“que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo”* (MACEDO; MACHADO; ARANTES, 2006, p. 35), e que deve ser cultivado mesmo num contexto de jogos de regras. Mas, além disso, porque entendemos que ele pode e deve ser expandido para o campo das relações interindividuais, ou seja, para o campo da vida em geral. Ele é um forte aliado das

relações cooperativas, pois pressupõe respeito (diferente de uma brincadeira de mau gosto, ou de uma gozação que humilhe), flexibilidade, criatividade e, porque não, reciprocidade, pois ele nos aproxima dos outros e abre uma via de mão dupla para que a relação possa oferecer divertimento mútuo. O ambiente das oficinas de jogos, repetimos, não pode ser confundido com um lugar de treinamento, de autoritarismo, de sisudez; mas deve comportar o exercício, a autoridade, o prazer.

Analizamos, também, aspectos da evolução de cinco sujeitos em relação a estas atitudes consideradas por nós como favoráveis à cooperação. Vimos que três deles apresentaram uma evolução, no sentido de uma majorância consistente destas atitudes (Júlio, Vítor e Roberto), enquanto um (Robson) apresentou desde o início uma prevalência das mesmas e, por fim, o quinto sujeito (Carlos) persistiu num movimento oscilatório, de avanços e recuos quanto à manifestação destas qualidades de interação. O desempenho deste último nos fez lembrar a afirmação feita por outro pesquisador a respeito de um de seus sujeitos.

Não há permanência duradoura de um estágio já atingido. Isto talvez devido a atuação dos processos de regulação inerentes às situações de desequilíbrio experimentadas pelo sujeito. [...] Assim, pelo fato de não permanecer sempre em condutas gama, indica que o sujeito está, na verdade, tentando efetuar justificações ou experimentando novidades. (QUEIROZ, 2000, p. 164)

Ou seja, pela própria natureza dos processos de desenvolvimento e da equilibração majorante, não se espera um formato padrão ou linear na trajetória dos sujeitos. O que se evidencia pela imagem da espiral utilizada por Piaget, representando os movimentos ascendentes e descendentes da dialética do conhecimento. Desta forma, consideramos que todos os sujeitos expressaram aspectos que podemos considerar como indicativos de progresso em direção à construção das bases sócio-afetivas para relações cooperativas.

Concluímos esse item da Discussão fazendo uma aproximação entre aspectos da cooperação que analisamos sob a perspectiva do construtivismo e o “bom espírito de grupo”

(BION, 1975) estabelecido pelo psicanalista Wilfred Bion, um autor que foi referência para experiências anteriores a esse estudo⁷¹. Lembramos que, segundo este autor, para um grupo funcionar desta forma é necessário que seus membros identifiquem a existência de uma tarefa, um objetivo comum. E que ao mesmo tempo, permitam a formação de subgrupos e da emergência das individualidades, desde que elas não impeçam o funcionamento grupal. No caso da leitura construtivista que fizemos das oficinas, isso corresponde ao reconhecimento de que nossa proposta não era de apenas reunir alunos para jogar, mas, sim, constituir um grupo que operasse juntos (qual artífices em uma oficina!) compartilhando conquistas, dificuldades, dúvidas e conhecimentos. Aqui podemos incluir a atitude de responsabilidade pelas decisões e pela organização do grupo, por fortalecerem a coesão e a implicação de todos no trabalho. Por consequência, havia a necessidade de que cada um reconhecesse, pela descentração, as particularidades do outro, respeitando as inevitáveis diferenças. Ou seja, que se valorizasse a qualidade de interdependência das relações internas ao grupo.

Quanto ao caráter flexível do grupo descrito por Bion (1975) entendemos que ele se aproxima do modo como as oficinas foram conduzidas: através de um planejamento que permitia inclusões e modificações, formando um percurso construído em conjunto por pesquisadora e adolescentes, tendo o ponto de chegada como um desconhecido para todos. Nesse caminhar, o enfrentamento de perturbações é inevitável e aqui encontramos outro aspecto que também nos parece aproximar os dois autores. Enquanto Bion (1975) destaca a capacidade do grupo de enfrentar e possuir meios de tratar com o descontentamento (frustração) dentro de si, sem se desagregar, Piaget propõe uma visão sistêmica sobre o conhecimento, sobre a relação do indivíduo com o mundo, e que nós ampliamos para a compreensão do trabalho de oficinas. Essa qualidade dinâmica e orgânica do grupo que busca, por sucessivas reequilibrações, adquirir um equilíbrio ao mesmo tempo mais estável e móvel;

⁷¹ O que foi comentado na Apresentação desta tese.

que articula as diferenciações e as integrações, afirmações e negações, num movimento duplo de conservar e transformar o todo. As frustrações, portanto, significam ocasiões de perturbação que demandam reorganizações do indivíduo, incorporando-as como condição intrínseca do grupo, e da vida.

Finalmente, para Bion, esse modo favorável de funcionamento grupal pressupõe a prevalência (embora ela nunca se dê de forma absoluta) do tipo de atividade mental relativa ao “grupo de trabalho” (BION, 1975). Nela predominam relações de cooperação e o compromisso com o desenvolvimento dos indivíduos e do grupo, através do uso da linguagem e da valorização do tempo e da experiência compartilhada por todos. De modo semelhante, para Piaget a cooperação constitui um elemento necessário a um trabalho coletivo construtivo e saudável, o que, para ele, implica o respeito mútuo, a reciprocidade, a autonomia e um pensamento aberto ao novo e ao desconhecido: dirigido pelo princípio de equilíbrio majorante.

9.6 Sobre os procedimentos de intervenção

Em várias pesquisas citadas nesse texto discutiu-se o papel das intervenções nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos e em algumas especificamente direcionadas em contextos grupais com adolescentes (WECHSLER, 1994; GIMENES, 1996; TORRES, 2001; LUNA, 2008; FRIAS, 2010, dentre outros). No presente caso, buscamos identificar diferentes procedimentos de intervenção através da descrição e análise de vários excertos empíricos e pelo destaque de verbos que qualificassem nossas ações. Elaboramos um quadro⁷² com uma síntese dos 18 procedimentos elencados por nós, e que foram reunidos em

⁷² O Quadro 9 “Síntese dos procedimentos de intervenção” encontra-se no final da parte do capítulo de Resultados relativa às intervenções da pesquisadora.

três grupos. Naquela ocasião tal quadro foi apresentado sucintamente e, aqui, faremos algumas considerações sobre o modo como ele foi elaborado e as suas razões.

Piaget (1986a; 1986b, 1987) descreve a evolução do sistema cognitivo pode ser analisada pelas relações entre o real e o possível. A cada estágio em que o sujeito se encontra, num primeiro momento, sua relação com os objetos se dá de maneira indiferenciada, sem uma percepção ou uma consciência dos limites entre ele próprio e os objetos. A realidade e o possível se igualam. Essa situação corresponde ao que descrevemos nos capítulos teóricos como um predomínio do egocentrismo, que adquire características peculiares em cada etapa do desenvolvimento: o que eu posso ver, tocar, sentir, imaginar etc. é tudo o que existe. Dessa forma, ao analisar os procedimentos de intervenção percebemos que alguns teriam a função de auxiliar os sujeitos (no caso, os adolescentes) a perceberem a si e/ou ao outro, favorecendo um primeiro movimento de diferenciação, ao perceberem a situação que estava em curso. Numa imagem, estes procedimentos estariam dizendo para os sujeitos de diferentes formas: “Olhe! Observe! Note!”. Esta é, portanto, a principal característica do primeiro grupo de seis procedimentos, que correspondem aos verbos: Acolher, Destacar, Retomar, Apontar, Identificar, Insistir. Cada um a seu modo teve como objetivo comum chamar a atenção do sujeito para que percebesse sua conduta na situação, rompendo com uma situação de indiferenciação.

Entendemos que esta condição de indiferenciação corresponde às condutas de tipo α , isto é, reações nas quais o sujeito opera um mínimo de mudança no seu sistema, visando anular a situação perturbadora (o que corresponde a qualquer objeto que imponha a necessidade de acomodações dos esquemas do sujeito). Como exemplo, no Excerto 16, diante de uma reclamação de um adolescente frente à modalidade de jogo proposta, a intervenção ocorre no sentido de *apontar* para ele qual era exatamente a atividade, afim de que ele *notasse* que ela não era tão distante do que ele propunha. Ou no Excerto 29, quando a pesquisadora

destaca a atitude positiva do adolescente, *retomando* com ele a mudança que ocorrera na oficina. Numa aproximação com o Método Clínico de Piaget (MACEDO, 1994), podemos considerar que essas ações visavam preferencialmente a observação e a reconstituição das situações pelos adolescentes.

Aos poucos, e na medida em que começam a ocorrer sucessivas diferenciações, o sujeito estabelece novas relações entre os objetos que percebe, construindo e enriquecendo seu sistema de referências e de significações e ampliando seus esquemas de ação. Relacionamos o segundo grupo de procedimentos a esse momento: Questionar, Confrontar, Diferenciar, Inibir, Reprovar, Ignorar. Nossa intenção aqui já não buscou apenas que o sujeito notasse a situação, mas que ele estabelecesse diferenciações, qualificando-as melhor. Ao intervir, provocamos certa tensão para que o sujeito reconhecesse nuances da sua conduta na situação, pois desejávamos ampliar sua visão sobre ela como uma das possíveis, e não a única, incorporando e estimulando outros pontos de vista.

Consideramos que este grupo de procedimentos tinha como objetivo provocar condutas de tipo β no sujeito, ou seja, provocar em seu sistema cognitivo (e sócio-afetivo) a necessidade de incorporar perturbações enquanto variações intrínsecas a ele. Numa imagem, nossa intenção correspondia a dizer para o sujeito: “Veja por esse outro lado! Perceba diferenças!”. Como exemplo, podemos nos remeter ao Excerto 42, quando um dos adolescentes tenta auxiliar a pesquisadora a obter a atenção do grupo, mas ele o faz de modo desrespeitoso. A intervenção visa, portanto, *diferenciar* com ele o componente positivo (o conteúdo) e o negativo (a forma) da sua ação, *reprovando* esse último. Ou ao Excerto 27, no qual, diante de uma reação imediata negativa de um adolescente frente a um componente de um jogo, a intervenção busca *confrontá-lo* com aquela opinião precipitada e que poderia não se confirmar (o que, no transcorrer da oficina, de fato não ocorreu). Nesse caso, verificamos um predomínio de intervenções direcionadas à comparação, verificação e contraposição das

situações, bem como, por consequência, sua explicação e justificação (MACEDO, 1994).

Na medida em que o sistema cognitivo se desenvolve, surge a necessidade de que, além das diferenciações entre objetos, significações, ações, o sujeito promova integrações, relacione internamente os conteúdos assimilados, criando subsistemas entre eles, numa mudança quantitativa e qualitativa ao mesmo tempo. Aqui, nos parece, que a valorização e a percepção de relações possíveis e necessárias são a tônica e, por isso, consideramos que o terceiro grupo de procedimentos tentou caminhar nessa direção, através das ações de: Valorizar, Implicar, Incentivar, Socializar, Brincar, Incluir. Consideramos que todas elas buscaram mobilizar o sujeito afim de que se envolvesse de modo novo com a situação ou com os outros, percebendo-se como parte necessária, mas não exclusiva, do processo, promovendo integrações mais amplas. Nesse caso, as intervenções apontariam na direção de provocar condutas de tipo γ , que compreendem justamente uma incorporação pelo sujeito das perturbações como condição virtual intrínseca ao próprio sistema. Ou seja, elas sustentam uma abertura para todos os possíveis. Como exemplo nos Excertos 59 e 60, diante de comportamentos lúdicos de um dos adolescentes, a pesquisadora interveio *brincando* também, e, portanto, reforçando uma ação espontânea que era compatível com a situação. Ou no Excerto 48, quando a pesquisadora dirige uma conversa sobre os comportamentos do grupo durante a oficina, *valorizando* aspectos positivos e buscando *implicá-los* na tarefa de manter tal conquista. Aqui, as intervenções priorizaram a observação e a antecipação, estabelecendo uma relação entre a situação presente e possíveis situações futuras (MACEDO, 1994).

Este mesmo autor (MACEDO, 1994), expandindo as contribuições do Método Clínico de Piaget para o campo educacional, sublinha a importância de direcionarmos nossa atenção para a qualidade das reações dos sujeitos (alunos), para a qualidade e variedade de intervenções (do professor) e para a reflexão sobre o que e como observar em relação aos alunos e o que e como propor, na perspectiva dos educadores. Em nossa pesquisa,

acreditamos ter contribuído para iluminar estas questões no campo dos trabalhos em pequenos grupos, principalmente aqueles que se baseiam em uma perspectiva psicopedagógica.

Finalizamos este capítulo de Discussão esclarecendo que nele foram retomadas algumas questões que haviam sido esboçadas ao longo do texto e foram introduzidos novos elementos. Isto por acreditarmos que, em uma pesquisa qualitativa construtivista, esse movimento de ir e vir, de fechamentos e aberturas, semelhante à famosa imagem da espiral utilizada por Piaget, persiste até o último momento. Entretanto, como é necessário – e possível – concluir este texto, passaremos, agora, para nossas Considerações Finais.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de finalizar esta tese. Nas primeiras páginas, afirmamos que hoje em dia, talvez mais do que nunca, é necessário destacar o valor da cooperação para o desenvolvimento de ações solidárias e autônomas. Tendo em vista um mundo que nos permite criar tantas e tão variadas relações, transpondo limites de tempo e de espaço, mas que também consente, quando não estimula, o isolamento e a indiferença.

Apoiados essencialmente na teoria de Piaget, prosseguimos defendendo que a cooperação implica uma condição de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, sendo impossível dissociá-la de outras conquistas cognitivas, afetivas e sociais. Que ela pressupõe interação e equilibração, envolvendo movimentos de diferenciação e integração tanto no plano da ação quanto no do pensamento dos indivíduos.

Realizamos uma pesquisa empírica com doze adolescentes em um contexto de intervenção coletiva - oficina de jogos - que teve como objetivo favorecer a construção de relações cooperativas entre os sujeitos. Consideramos que não seria suficiente atingir esse objetivo apenas pela apreciação das relações interindividuais entre eles, por entendermos que elas ocorreram de maneira interdependente às nossas próprias intervenções. Sendo assim, foram estabelecidos dois recortes complementares de análise: as intervenções da pesquisadora e as interações entre os adolescentes.

Os resultados relativos às intervenções receberam um tratamento descritivo e qualitativo, convergindo para a identificação de diferentes procedimentos que visaram provocar nos adolescentes um progresso em relação a sete atitudes favoráveis à cooperação: descentração frente às propostas, descentração frente ao outro, respeito às regras dos jogos, respeito ao outro, responsabilidade pela organização do grupo, responsabilidade pelas decisões e espírito lúdico. Analisamos, também na perspectiva descritiva dos procedimentos,

três aspectos metodológicos de nossas intervenções numa proposta de oficina de jogos, relativos às regras gerais, à rotina diária e à condução de jogos e atividades.

Quanto ao recorte das interações, selecionamos cinco situações geradoras de perturbações entre os adolescentes - provocação alheia, divergência de opiniões, solicitação alheia, liderança alheia e sucesso alheio -, recorrendo a elementos teóricos do funcionamento da equilibração majorante para sua análise. Identificamos diferentes reações dos sujeitos e as relacionamos aos três tipos de condutas compensatórias (α , β e γ), em uma perspectiva genética.

Considerando os resultados quanto à evolução dos sujeitos em relação à cooperação, embora do ponto de vista quantitativo eles não tenham sido expressivos, entendemos que este não é o único, e talvez nem seja o melhor critério para tratar de tema tão complexo, especialmente em uma pesquisa qualitativa e construtivista como a nossa. Os resultados indicaram movimento, indicaram progresso em uma direção e não uma aquisição definitiva. O que vai ao encontro do nosso entendimento da cooperação como processo, como construção, como uma abertura cada vez maior para novos possíveis. Ela evoca uma dimensão que transcende a ação e as condutas; trata-se de um valor e não de um bem que se conquista e se consolida de modo permanente. Procuramos desencadear e estimular mudanças na vida dos adolescentes que nos acompanharam.

Exercícios, discussões, estabelecimento de conflitos, etc., contribuem para o desenvolvimento das estruturas, mas não tem o poder de estabelecê-las sem levar em conta as possibilidades prévias da criança. Ou seja, há um **efeito desencadeador**, que otimiza o desenvolvimento, mas com a condição deste ser valorizado o tempo todo. (MACEDO, 1994, p. 134, grifo nosso)

Esse movimento de busca que nunca atinge o fim que a mobiliza nos remete à segunda parte do título deste trabalho, na qual decidimos por um verbo flexionado no gerúndio, expressando essa condição dinâmica e inconclusa. Mas, e quanto à escolha do verbo aprender: é possível aprender a cooperar?

Em poucas palavras, mesmo sabendo ser este outro tema caro às idéias de Piaget e não ser esta a hora de reiniciar nossas reflexões, mas de concluí-las, defendemos que é possível aprender a cooperar, desde que esse aprender não corresponda a uma transmissão ou aquisição feita sob imposição externa. Mas que seja entendido como uma articulação entre desenvolvimento e equibração majorante, entre conservação e transformação, na qual cada um de nós é parte da conquista alheia, mas é todo diante do desafio da sua própria e íntima jornada pessoal. Lançamos e semeamos algumas sementes; algumas delas começaram a germinar, outras permaneceram incubadas, de maneira que os frutos e a confirmação da sua germinação vão muito além do tempo e dos limites deste trabalho. O que não invalida outros esforços em direção semelhante às nossas, mas deve servir de estímulo e desafio.

Por fim, refletindo sobre todo o processo que envolveu a elaboração desta tese, também reconhecemos um esforço e um exercício contínuos de promover a cooperação: entre os vários temas que nos acompanharam, entre os recortes de análise, entre as partes deste texto, entre as funções de gestora das oficinas e de pesquisadora. Buscando evitar justaposições, dissociações ou incoerências e tornar possível a reflexão, a articulação e o enriquecimento de cada aspecto.

Nos momentos finais desta jornada, podemos olhar para traz e certamente imaginar outros tantos caminhos que poderiam ter sido percorridos, assim é uma pesquisa, assim é a conclusão de um projeto, assim é a vida. É necessário realizar, para compreender, e ao compreender, modificamos nossas possibilidades de realizações futuras. Pois, afinal, o que dá sentido e alegria ao viver: é a abertura ao risco, o enfrentamento das incertezas, a entrega à criação!

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias; MACEDO, Lino de; GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; CALIA, Camila Barnê; OTHA, Paula Estefano. Jogo da Pirâmide e esquemas de ação: análise teórica e sugestões metodológicas. In: MACEDO, L. (Org.) **Jogo, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 243-265.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias **Oficina criativa e análise microgenética de um projeto de modelagem em argila**. São Paulo. 2000. 2 v. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. São Paulo Instituto de Psicologia da.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-135.

BION, Wilfred Ruprecht. **Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo**. Trad. e prefácio: Walderedo Ismael de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. 184p.

BLÉANDONU, Gérard. **Wilfred R. Bion: a vida e a obra, 1897-1979**. Trad. Laurice Levy Hoory & Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993. 267p.

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e Educação infantil: limites e possibilidades**. São Paulo. 2007. 181f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BONALS, Joan. **O Trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOG, Maria Cristina Faber; et al. Utilização de vídeo como estratégia de educação nutricional para adolescentes: “comer... o fruto ou o produto?” **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 281-293, jul./set., 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 - Estabelece os requisitos para realização de pesquisa clínica de produtos para saúde utilizando seres humanos. **Diário Oficial da União**. 2003. Disponível em: < <http://e-legis.bvs.br/leisref/public/showAct.php?id=663> > Acesso em: 28 fev. 2010.

BRENELLI, Rosely Palermo. **Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social.** 1986. 286f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Campinas - Faculdade de Educação.

CAIADO, Ana Paula Sthel. **Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas em ambiente escolar.** Vitória. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado)- Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, ES - Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

CAMPOS, Geison Fernando Vendramini de Araújo. **Adolescência: de que crise estamos falando?** São Paulo. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Faculdade de Psicologia.

CAMPOS, Maria Celia Rabello Malta. **Formação docente em oficinas de jogos.** São Paulo. 2004. 188f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza. **Menos com menos dá mais?** Análise de desempenho de escolares no jogo Mattix. Vitória. 2008. 103f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Psicologia,

CARRACEDO, Valquíria Aparecida. **Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional.** São Paulo. 1998. 92f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Escola de Educação Física e Esportes.

CAVALCANTE, Christiany Maria Bassetti. **Análise microgenética da interação social e do funcionamento cognitivo de crianças por meio do Jogo Matix.** Vitória. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

COVAL, Mario Andrei Stein. **Representação social da adolescência e do adolescente e expectativas de prática pedagógica de futuros professores.** Campinas, 2006. 153f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogo, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 179-215.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista latino-americana Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.89-104, abr. 1998.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70. 237p.

ELKIND, David. O Egocentrismo nas crianças e adolescentes. In. ELKIND, D. **Crianças e adolescentes**: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Trad. Vera Ribeiro. 4 ed. rev. e amp.. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982a. p. 89-110. 149p.

ELKIND, David. Estrutura cognitiva e experiência em crianças e adolescentes. In. ELKIND, D. **Crianças e adolescentes**: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Trad. Vera Ribeiro. 4 ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982b. p. 111-118. 149p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (autor). **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1781p.

FIOROT, Meire Andersan.; ORTEGA, Aantônio Carlos Modos de aprender e de ensinar de professoras em situações com o Jogo Traverse. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogo, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 97-124.

FOGAÇA, Mônica. **Papel da inferência na relação entre modelos mentais e modelos científicos sobre célula**. São Paulo. 2006. 227f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Jogo das Representação (RPG) e aspectos da moral autônoma**. São Paulo. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. **Família e escola na educação infantil**: um estudo sobre reuniões de pais. São Paulo. 2005a. 208f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. Relação família e escola: sobre possibilidades e limites de uma relação inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 7, abr. 2005b, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CONPE.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. 2005. Reuniões de pais e formação de professores: para uma relação mais interdependente entre família e escola. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7, set. 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Reuniões de pais na educação infantil: modos de fazer. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2, out. 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Dinâmica afetiva de adolescentes em oficinas de jogos. Trabalho apresentado na categoria Comunicação Oral no In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 8, abr. 2007a, abr. São João Del Rei. **Anais...** São João Del Rei: CONPE.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Processos afetivos de adolescentes em oficinas de jogos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 6, set.. 2007b, Vitória. **Anais...** Vitória: CBPD.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Jogar e aprender em grupo: um estudo com adolescentes. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho “Os Jogos e sua importância para Psicologia e Educação”. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, ANPEPP, 12, maio, 2008, Natal. **Anais...** Natal: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. **Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão.** No Prelo.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Pesquisas com jogos: relações entre inteligência–afetividade e ensino-aprendizagem. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogo, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 35 - 43.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; TORRES, Márcia Zampieri.; MACEDO, Lino de. Afeto, cognição e sociabilidade de idosos em oficinas de jogos. Trabalho apresentado na categoria Comunicação Oral. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CONPE, 8, abr., 2007, São João Del Rei. **Anais...** São João Del Rei: CONPE.

GARCÍA, Rolando. **O conhecimento em construção:** das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENES, Beatriz Picolo. **O jogo de regras nos jogos da vida:** sua função psicopedagógica na sociabilidade e afetividade de pré-adolescentes institucionalizados segundo Piaget. São Paulo. 1996. 198f. Dissertação (Mestrado)- Instituto Metodista de Ensino Superior.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrara Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

INHELDER, Barbël; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente:** ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976. 259p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Psicologia)

INHELDER, Barbël; CAPRONA, Denys de. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois indissociáveis. In: INHELDER, Barbel; CELLÉRIER, G. & Col. **O Desenrolar das descobertas nas crianças:** um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

INHELDER, Barbël; GARCIA, Rolando; VONÈCHE, Jacques. **Epistemologia genética e equilíbrio.** Trad. de: Jorge Correia Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1978.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Os jogos em grupo da educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. Trad. Maria Célia Dias Carrasqueira; Prefácio Jean Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LA TAILLE, Yves. de; O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LATAILLE, Yves. de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo:** crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Francine. Guerra de. **A (in) disciplina em oficinas de jogos.** São Paulo. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de (Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACEDO, Lino de. A Questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org) **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002a.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de. Comunicação verbal durante reuniões de orientação para realização da pesquisa de doutorado da autora. Instituto de Psicologia da USP, 2007.

MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a.

MACEDO, Lino de. Teoria da Equilibração e jogo. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009b, p.45 – 66.

MACEDO, Lino de. **Oficina do pensar e agir**. 2009c. No prelo.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 116 p. (Biblioteca Artmed. Psicopedagogia)

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, Lino de.; MACHADO, N. J.; ARANTES, V. A. (Org.) **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Heloisa. Helena. Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa em pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300. maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2007.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução:** sinopse cronológica e vocabulário. Trad. Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 231p

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. Técnica Edgar de Assis Carvalho. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Daisy Vaz de Moraes; 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 335 - 349. v.1. (Psicologia evolutiva)

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Daisy Vaz de Moraes; 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 350-367. v.1. (Psicologia evolutiva)

OLIVEIRA, Francismara. Neves. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado.** Campinas. 2005. 337p. Tese (Doutorado). Universidade estadual de campinas/ UNICAMP - Faculdade de Educação.

ORTEGA, Antônio Carlos; et al. O jogo Lig-4 como instrumento de avaliação e de intervenção. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogo, Psicologia e Educação:** teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 125 – 147.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. 103p.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Psicologia grupal:** uma nova disciplina para o advento de uma nova era. Porto Alegre: Artmed, 2003. 176p.

OZELLA, Sergio. A Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, Sergio. (Org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p.17-40. 349p.

PALACIOS, Jesus; OLIVA, Alfredo. A Adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy Vaz de Moraes; 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 309-322. v.1. (Psicologia evolutiva).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

PETTY, Ana Lúcia Sícoli. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista**. São Paulo. 1995. 133f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia da Universidade.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975. 360p.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 175p. (Ciências da educação)

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro, LTC Editora S. A., 1990. 370p.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. Trad. Fernanda Mendes Luiz. Coord. Lino de Macedo. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. 228p.

PIAGET, Jean. As operações lógicas e a vida social. In: PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973. p. 164-196. 233p.

PIAGET, Jean. Conclusões gerais. In: **A Tomada de consciência**. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1978a. p. 197-211. 211p.

PIAGET, Jean. **Inteligência y afectividad**. Introdução, revisão e notas de Mário Carretero. Buenos Aires: Editora Aique, 2001. 139p.

PIAGET, Jean. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. **Piaget y el psicoanálisis**. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, Xoxiunilco, 1994. p. 181 a 287.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

PIAGET, Jean. **O Possível e o necessário**: a evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986a. v.1.

PIAGET, Jean. **O Possível e o necessário**: a evolução dos necessários na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986b. v.2.

PIAGET, Jean. O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez Editora, 1987. 206p.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o *self-government*. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p. 113-129. 362 p.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupos. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. 137-151. 362 p.

PIAGET, Jean. Os métodos da epistemologia. In: PIAGET, J. (Org.) **Lógica e conhecimento científico**. Porto, Portugal: Ed. Civilização, 1979.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 209p.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. de Ivete Braga. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998c.

PIAGET, Jean. Problemas e métodos. In: PIAGET, Jean. **A Representação do mundo na criança**. Trad. Adail Ubirahara Sobral. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2005. p. 9- 31. 318p.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio de Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. Introdução e organização Silvia Parrat-Dayán, Anastasia Tryphon. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998d. 262 p.

PIAGET, Jean. Teses adicionais. In: INHELDER, B.; GARCIA, R.; VONÈCHE, J. **Epistemologia genética e equilíbrio**. Tradução de: Jorge Correia Jesuíno. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1978b, 157p.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 7 ed. São Paulo: DIFEL - Difusão Editorial S.A., 1982.

QUEIROZ, Sávio Silveira de. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget**: um estudo com o jogo da senha. São Paulo. 2000. 223f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

RABIOGLIO, Marta Baptista. **Jogar, um jeito de aprender**: análise do pega-varetas e da relação jogo-escola. São Paulo. 1995. 163f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira. **Funcionamento cognitivo de criança com queixas de aprendizagem**: jogando e aprendendo a jogar . São Paulo. 2001. 187f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

RIBEIRO, Marilda Pierro. de Oliveira.; ROSSETTI, Cláudia Broetto. Os Jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, Lino de. (Org.) **Jogo, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 11-33.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set/dez. 2004.

SANTOS, José Guilherme Wady; ALVES, José Moysés. O Jogo de dominó num contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 383-390, 2000. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 nov. 2007.

SANTOS, Mirela Figueiredo.; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores num Espaço Institucional: Re-significando Trajetórias de Risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, v. 15, n. 1, p. 45-52. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 12 nov. 2007.

SILVA, Cristiane Aparecida. da. **Teorias de grupo em pauta:** contribuições ao campo educacional. São Paulo. 2000. 195f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **A multiplicação na escola Fundamental I:** análise de uma proposta de ensino. São Paulo. 2010. 262f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

TEIXEIRA, Raquel. **Um estudo sobre interação social em crianças pré-escolares.** Campinas, 1997. 103f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

TORRES, Heloisa de Carvalho.; HORTALE, Virginia Alonso; SCHALL, Virgínia. A experiência de jogos em grupos operativos na educação em saúde para diabéticos. **Cadernos Saúde Pública** [online]. 2003, v. 19, n. 4 [citado 2008-07-01], p. 1039-1047. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 18 jan. 2008.

TORRES, Márcia Zampieri. **Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos.** São Paulo. 2001. 273f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

VEREDA, Rita de Cássia. **Apelido pejorativo na escola:** um estudo com adolescentes paulistanos. São Paulo. 2007. 145f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo.

VILLAS BÔAS, Maria Carolina. **Construção da noção de número na educação infantil:** jogos como recurso metodológico. São Paulo. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo Faculdade de educação.

WECHSLER, Mariangela Pinto da Fonseca. **Psicodrama e construtivismo como uma psicopedagogia:** estudos com crianças e adolescentes. São Paulo. 1994. 210f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia.

ZIMERMANN, David Epelbaum. **Fundamentos básicos das grupoterapias.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Senhores pais e alunos,

Os seus filhos irão participar da “*Oficina de Jogos com Adolescentes*”, promovidas pela (nome da Escola) e pelo Laboratório de Psicopedagogia do IPUSP (LaPp), que acontecerá entre os meses de abril e outubro deste ano. Os encontros (chamadas ‘oficinas’) ocorrerão às segundas-feiras, das 14:00 às 15:30 horas, na própria Escola. Esta é uma atividade gratuita e que pretende, através do uso de jogos, favorecer o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos alunos, além de promover formas de pensar e agir favoráveis à aprendizagem escolar.

Durante a atividade, será realizada a coleta de dados para a pesquisa de doutorado intitulada “*Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*”, pela pesquisadora Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia, sob a orientação do Professor Lino de Macedo, do Instituto de Psicologia da USP e coordenador do LaPp. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a dimensão sócio-afetiva em um grupo de adolescentes ao longo de um processo de oficina de jogos, sob duas perspectivas: individual e grupal.

O consentimento para participação na pesquisa significa que os alunos participantes e seus pais (ou responsáveis) permitem, através deste documento, que suas falas, suas manifestações e os materiais que venham a produzir nas oficinas sejam utilizados para os fins da pesquisa. Acrescentamos que, durante o período da atividade, poderão ser marcadas entrevistas com os pais para complementar as informações necessárias. Por fim, adiantamos que, eventualmente, poderão ser usados gravador de fita-cassete e/ou filmadora, seja com o grupo de adolescentes, seja nos contatos com seus pais.

Nós, pesquisadores, comprometemo-nos com os seguintes cuidados éticos:

- Não serão divulgados nomes ou outras informações que permitam identificar os participantes;
- A participação na pesquisa é voluntária e, caso deseje interrompê-la, o participante deverá comunicar aos pesquisadores, no que será atendido;
- Os participantes, quando solicitarem, serão informados do andamento da pesquisa e dos seus resultados (telefone da Secretaria de Pós-Graduação em Psicologia Escolar: 3091-4356);
- Caso sejam feitas filmagens ou gravações, elas serão utilizadas somente em

contextos de divulgação da pesquisa;

- Após concluída a pesquisa, será doado um exemplar da tese correspondente para a Escola, que ficará à disposição dos participantes e da comunidade escolar.

Este “Termo de Consentimento” possui três vias: uma para a Escola, outra para cada aluno e seu responsável e uma terceira para os pesquisadores.

Diante do exposto, e afirmando que estamos esclarecidos sobre o conteúdo deste documento, confirmamos a nossa participação na pesquisa descrita acima.

São Paulo, _____ de _____ de 2007.

Prof. Lino de Macedo
Coordenador do LaPp-IPUSP

Heloisa Helena G. de Oliveira Garcia
Pesquisadora

Nome:
(responsável)

Nome:
(aluno)

APÊNDICE B - QUADROS DOS JOGOS E ATIVIDADES

Jogo	Jogadores	Componentes	Funcionamento	Objetivo	Observação
Quarto	2	Tabuleiro com 16 casas (4x4) e 16 peças de madeira diferentes segundo 4 atributos: cor (escura/clara), altura (alta/baixa), forma (redonda/quadrada) e furo (com/sem).	Alternadamente, cada jogador recebe a peça (que deverá colocar em uma das casas vazias do tabuleiro) do adversário, isto é, escolhida por este.	Formar um “Quarto”: alinhamento com quatro peças com pelo menos um atributo em comum (todas baixas, por exemplo).	Se o jogador formar um alinhamento e não disser “Quarto”, o adversário poderá fazê-lo na jogada consecutiva.
Can-Can	2 a 10	112 cartas: a) com números (1 a 9) e de quatro cores diferentes ou b) cartas especiais, como: pular a vez do adversário, obrigá-lo a comprar cartas, inverter a ordem da roda, curinga.	Os jogadores descartam sucessivamente as cartas que possuem segundo sua cor ou o número e respeitando os atributos das cartas especiais.	Ser o primeiro a descartar todas as cartas.	Há uma carta especial que permite um blefe. Mas, se o jogador for descoberto, ele recebe uma penalidade.
Imagem & Ação 2	4 ou mais, divididos em 2, 3 ou 4 equipes	Tabuleiro, ampulheta, 4 peões, um dado com seis faces, 198 cartas com 6 palavras diferentes em cada um dos lados, pertencentes a seis categorias: P (pessoa, lugar ou animal); O (objeto); A (ação); D (difícil); L (lazer); M (Mix: qualquer uma das anteriores).	Um jogador da equipe lança o dado. A face sorteada define qual das 6 categorias diferentes de palavra deverá ser adivinhada pela equipe por meio de mímica ou desenho. Se a palavra for descoberta, no tempo da ampulheta, a equipe percorre o número de casas do tabuleiro correspondentes à indicação ao lado da palavra.	Chegar primeiro na última casa do percurso do tabuleiro.	Uma equipe só passa a vez para a outra quando errar, isto é, não adivinhar a palavra no tempo determinado.
Sudoku	Individual	Uma folha de papel com uma grelha simétrica de 81 células (9 linhas x 9 colunas), constituída por nove sub-grelhas (3x3 células) chamadas regiões ou blocos. O puzzle contém algumas pistas iniciais, dadas por números já previamente marcados (1 a 9).	Preencher as casas vazias com os números faltantes, segundo análise lógica: em cada coluna, linha e região não podem ficar números repetidos.	Completar a colocação correta de todos os números faltantes.	Existem Sudokus com letras, símbolos ou desenhos e com quantidade variada de casas (6x6, 15x15, etc).
Pingo no ‘j’	2 a 4 (individual ou duplas)	108 cartas, sendo 106 com letras do alfabeto e 2 curingas.	O jogador deve formar palavras com as cartas da sua mão ou utilizando-se de cartas de palavras já colocadas na mesa (por si mesmo ou por outro jogador).	Utilizar todas as cartas da mão.	O número mínimo de letras para as palavras pode variar entre 3 ou 4, conforme decisão prévia dos jogadores.

Quadro 1: Jogos introduzidos no primeiro semestre das oficinas

Fonte: Dados da pesquisa

Jogo	Jogadores	Componentes	Funcionamento	Objetivo	Observação
Código da Vinci	2 a 4	Tabuleiro, 396 cartas, conjunto de letras e acentos, biombo, ampulheta, dado de quatro faces, 4 mini quebra-cabeças.	Cada jogador deve adivinhar a palavra na carta sorteada pelo adversário. Este seleciona as letras de que a compõem e as lança aleatoriamente sobre o tabuleiro. O jogador pode lançar o dado duas vezes, para obter dicas que o ajudarão a decifrar a palavra. Ao acertá-la, o jogador recebe a quantidade de peças do seu quebra-cabeça, que está indicada ao lado da palavra decifrada.	Completar o mini quebra-cabeça.	O jogador não pode tocar nas letras (a menos que essa seja uma dica sorteada no dado).
Detetive	2 a 6	Tabuleiro (com 9 diferentes aposentos de uma residência), 6 peões (correspondentes a 6 personagens) e 6 armas, 21 cartas correlativas a estes elementos, 2 dados numéricos de 6 faces, envelope confidencial e cartas específicas para anotações.	Inicia-se o jogo com o sorteio de três cartas que ficarão incógnitas no envelope confidencial: personagem, arma e aposento. As cartas restantes são distribuídas entre os jogadores. A cada jogada, respeitando o lançamento dos dados, o jogador desloca-se pelos aposentos do tabuleiro e faz um palpite sobre o crime. As cartas em jogo vão sendo mostradas e, por dedução lógica, descobre-se os componentes do crime (as três cartas).	Descobrir as três cartas que foram colocadas no envelope confidencial.	Se o jogador errar as cartas que estão no envelope, ele sai do jogo.
Guardiões de Gaia	2 a 5	5 cartelas, 75 fichas, quatro dados de seis faces: dois com símbolos e dois números.	Na primeira parte, cada jogador lança os dados com símbolos e todos deverão identificar a ficha correspondente dentre as 75 que estão dispostas sobre a mesa. O que a encontrar primeiro, a coloca em sua cartela. O jogador que primeiro preencher sua cartela com as fichas passa para a segunda etapa. Nesta, ele lançará os dados numéricos (o número de lançamentos dependerá do modo de preenchimento da sua cartela), que lhe dará, ou não, a vitória.	Conseguir passar para a segunda etapa e vencer nos dados.	Caso o jogador, na segunda etapa, não vença, ele perde suas fichas e o jogo prossegue.
Jogo da Onça	2	Tabuleiro, 1 peça (onça) e 14 peças (cachorros).	Define-se quem ficará com os cachorros e com a onça (este começa). Em jogadas alternadas, os jogadores se deslocarão sobre as linhas traçadas no tabuleiro. A onça captura (come) os cachorros, saltando sobre eles. Os cachorros não podem capturar (comer) a onça.	Onça: capturar 5 cachorros. Cachorros: encurralar a onça, impedindo seus deslocamentos	

Quadro 2: Jogos introduzidos no segundo semestre das oficinas

Fonte: Dados da pesquisa

Atividade	Componentes	Funcionamento	Objetivo	Observação
Qual é o jogo?	20 tiras de papel, com nomes de diferentes jogos, um saco de tecido.	Cada sujeito sorteia uma tira de papel e deverá dar informações (pistas) sobre o jogo para que o grupo adivinhe. Caso ele não conheça o jogo, pode sortear outra tira de papel	Adivinhar o jogo escrito na tira sorteada pelo colega.	Lista dos jogos: Jogo da Velha; Dominó; Jogo da Memória; Dama; Xadrez; Bingo; Stop; Palavras Cruzadas; Detetive; Banco Imobiliário; War; Batalha Naval; Truco; Ludo; Trilha; Caça-palavras; Imagem & Ação; Forca; Buraco; Jogo Quarto.
Jogo de associações	Folhas de papel para preenchimento individual e lápis preto, lista com 14 verbos relacionados às oficinas.	A pesquisadora diz pausadamente os verbos da lista e os sujeitos devem escrever, na sequência, as associações que lhes ocorrerem.	Compartilhar, voluntariamente, as associações no final	Lista dos verbos: Jogar; Pensar; Aprender; Sentir; Ganhar; Competir; Trapacear; Desistir; Acertar; Perder; Errar; Persistir; Confiar; Cooperar.
Construção do Jogo Quarto	Um <i>kit</i> , por sujeito com: quadrado de EVA para tabuleiro, papel cartão de duas cores diferentes, régua, lápis, borracha, tesoura, moldes do tabuleiro e das 16 peças do jogo.	Após orientações coletivas sobre a confecção das peças com os moldes, cada sujeito construiu seu jogo. A pesquisadora e a auxiliar forneciam orientações individuais, se necessário.	Construir individualmente um jogo quarto para levar para casa.	
Discussão de filmagem de uma oficina	Aparelho de DVD, televisão e fita com filmagem da Oficina 5.	Na Oficina 6, os sujeitos assistiram a trechos da oficina anterior, em que ocorreram situações de desrespeito com os colegas e com as regras do jogo. Na sequência, houve um debate sobre as situações.	Refletir coletivamente sobre uma as situações.	A atividade ocorreu por decisão conjunta da pesquisadora e dos sujeitos.
Situações-problema	Desafios impressos em papel referentes aos jogos Quarto e Pingo no 'i'	Após a resolução individual no papel, foi feita discussão coletiva na lousa das soluções encontradas por cada sujeito.	Socializar as soluções e raciocínios individuais, problematizando-se aspectos específicos de cada jogo.	
Avaliações	Impressos contendo tabelas e questões dissertativas referentes ao desempenho pessoal e ao funcionamento das oficinas.	Em duas ocasiões (maio e setembro), foram respondidas individualmente, seguidas por comentários gerais coletivos. No final do processo (outubro), foram feitas entrevistas individuais com cada sujeito, com a pesquisadora e a auxiliar, para discutir esse material.	Refletir sobre o processo individual, complementando os momentos de discussão nas oficinas.	Para a entrevista final foram construídos gráficos, com os valores das tabelas, para favorecer a visualização e discussão dos aspectos específicos com cada sujeito.
Festa de encerramento	Aparelho de DVD, televisão e filme "Os escritores da liberdade". Salgados, doces e refrigerantes.	Na última oficina, fez-se um encerramento com comidas e bebidas levadas pelos sujeitos, pesquisadora e auxiliar. Após o filme, foi entregue uma cópia dos gráficos discutidos individualmente e um bilhete com uma síntese para cada sujeito.	Marcar o final do processo das oficinas.	

Quadro 3: Jogos introduzidos no segundo semestre das oficinas

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE C - PROGRAMA DA OFICINA DE JOGOS

Oficina	Data	Jogos e Atividades
1	02/04	Apresentação + Atividade: “Qual é o jogo?” Jogo Quarto (trio: 1 observador + 2 jogadores, revezando as posições)
2	09/04	Atividade: “Jogo de associações” Jogo Quarto (dupla X dupla) Jogo Can-Can (todos)
3	16/04	Jogo Quarto (1 X 1) Situações-problema do Jogo Quarto Jogo Can-Can (todos)
4	23/04	Construção do Jogo Quarto Jogo Can-Can (todos)
5	07/05	1ª Atividade de auto-avaliação (com tabela) Jogo Imagem & Ação (desenho) Início das filmagens
6	14/05	Discussão sobre trechos da filmagem da 5ª oficina Jogo Imagem & Ação (mímica)
7	21/05	Sudoku Jogo Can-Can (divididos em 2 grupos)
	28/05	Greve
	04/06	Greve
	11/06	Greve
8	18/06	Conversa inicial sobre período da interrupção Jogo Can-Can (divididos em 2 grupos) Conversa sobre comportamento do grupo
9	25/06	Retomar conversa sobre grupo. 2ª Atividade de auto-avaliação Jogo Can-Can (divididos em dois grupos)
10	02/07	Jogo Pingo no “i” Escolha livre de jogos (Quarto, Pingo no ‘i’ e Sudoku)
Férias		
11	06/08	Conversa sobre as férias Jogo Pingo no ‘i’ + Escolha livre de jogos (Quarto)
12	13/08	Jogo Quarto (torneio) Escolha livre de jogo pelo grupo (Pingo no ‘i’) Rodada de comentários sobre atividades
13	20/08	Jogo Código da Vinci
14	27/08	Situações-problema do Jogo Pingo no ‘i’ Jogo Código da Vinci
15	03/09	Jogo Detetive
16	10/09	Continuação do Jogo Detetive
17	17/09	3ª Atividade de auto-avaliação (com tabela) Jogo Guardiões de Gaia
18	24/09	Finalização do Jogo Guardiões de Gaia Jogo Can-Can
19	01/10	Jogo da onça Jogo Pingo no ‘i’
20	08/10	Continuação do Jogo da Onça
21	15/10	Jogo Código da Vinci com uso do Dicionário Jogo da Onça
22	22/10	Jogo Imagem & Ação com temas relativos às oficinas
23	29/10	Festa de encerramento Filme

Quadro 4: Programa da Oficina de Jogos

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE D - ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Nome: _____

Data: __ / __ / __

- **Estamos completando 70% das “Oficinas de jogos” e faz parte deste projeto refletir sobre o percurso de cada adolescente.**
- **Por isso, hoje faremos a segunda auto-avaliação.**
- **Pense com calma sobre cada item, e responda com empenho e sinceridade.**
- **Nas próximas semanas iremos conversar a sós com você sobre esta auto-avaliação e a anterior (feita em maio).**

Na Tabela abaixo, para cada item, assinale com um “X” um valor pensando em você neste primeiro mês das oficinas.

Atenção:

1 = preciso melhorar bastante até 5 = estou satisfeito comigo neste aspecto.

Aspectos	Valor (no momento atual)				
1. Interesse (envolvimento)	1	2	3	4	5
2. Empenho (dedicação)	1	2	3	4	5
3. Atenção durante as explicações	1	2	3	4	5
4. Concentração durante os jogos	1	2	3	4	5
5. Concentração durante outras atividades	1	2	3	4	5
6. Paciência com os colegas	1	2	3	4	5
7. Paciência com minhas próprias dificuldades	1	2	3	4	5
8. Perseverança (persistência)	1	2	3	4	5
9. Pedir ajuda quando preciso	1	2	3	4	5
10. Oferecer ajuda a algum colega	1	2	3	4	5
11. Participação ativa nas oficinas	1	2	3	4	5
12. Respeito aos colegas	1	2	3	4	5
13. Respeito às coordenadoras	1	2	3	4	5
14. Colaborar com o grupo	1	2	3	4	5
15. Pontualidade	1	2	3	4	5
16. Presença (frequência às oficinas)	1	2	3	4	5

1. Refletindo sobre minha relação com as atividades realizadas:

1) Jogo Quarto, 2) Exercícios do Jogo Quarto, 3) Construção do Jogo Quarto, 4) Jogo Can-Can, 5) Jogo Imagem e Ação, 6) Sudoku, 7) Jogo Pingo no 'i', 8) Exercício do Jogo Pingo no 'i', 9) Jogo Código da Vinci, 10) Jogo Detetive.

➤ Eu me identifiquei mais com as seguintes atividades:

Porque

➤ Eu percebi que foi mais difícil para mim:

Porque

2. Refletindo sobre minha relação com os colegas do grupo:

➤ Minhas habilidades (que contribuem para o grupo) são:

➤ Meus aspectos negativos (que atrapalham o grupo) são:

3. Refletindo sobre minha relação com as coordenadoras, Heloisa e Cláudia:

➤ Meus aspectos positivos:

➤ Meus aspectos negativos:

Comentários (sobre as atividades, sobre o grupo, sobre as coordenadoras):

APÊNDICE E - EXEMPLO DOS GRÁFICOS UTILIZADOS NA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS SUJEITOS

Gráfico 1: Compartivo individual - Júlio - Aspectos afetivos

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 1: Compartivo individual - Adolescente x Pesquisadora Aspectos afetivos - set. 2008

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA REGISTRO DAS OFICINAS

1. Data: ____ / ____ / ____
2. Oficina n° ____
3. Filmagem: Sim ou Não. Tempo:
4. Participantes:
5. Faltas (justificativas):
6. Atividades realizadas:
7. Objetivos:
8. Materiais:
9. Mudanças em relação ao roteiro prévio (sim ou não; por que):
10. Descrição da oficina:
 - Momento inicial
 - Momento de jogos / atividades
 - Momento final
11. Observações / destaques sobre alguns adolescentes.