



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISELE BUENO DE FARIAS REBEIRO

**FATORES PROTETIVOS E O JOGO DE REGRAS
RUMMIKUB: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

LONDRINA
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2012

GISELE BUENO DE FARIAS REBEIRO

**FATORES PROTETIVOS E O JOGO DE REGRAS
RUMMIKUB: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação, da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito final
para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora
Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R289f Rebeiro, Gisele Bueno de Farias.

Fatores protetivos e o Jogo de Regras Rummikub : um estudo com
alunos do 6º ano do ensino fundamental / Gisele Bueno de Farias
Rebeiro. – Londrina, 2012.
119 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia educacional – Teses. 2. Psicologia da aprendizagem
– Teses. 2. Cognição nas crianças – Teses. 3. Jogos educativos – Teses.
4. Jogos em educação matemática – Teses. 5. Educação – Ensino
fundamental – Teses. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

GISELE BUENO DE FARIAS REBEIRO

**FATORES PROTETIVOS E O JOGO DE REGRAS
RUMMIKUB: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora: Francismara Neves deOliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Carlos Toscano
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 29 de março de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar o meu caminho e por ter proporcionado mais esta conquista em minha vida.

A minha orientadora, Dr^a Francismara Neves de Oliveira, pela dedicação, paciência, competência e pela paixão acadêmica que transmitiu ao longo do processo de construção deste trabalho.

Aos professores, Dr. Carlos Toscano e Dr^a Geiva Carolina Calsa, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos colegas do grupo de pesquisa "Resiliência na Escola: os Jogos como Possibilidade de Atuação nas Salas de Apoio à Aprendizagem" pelas reflexões compartilhadas.

Ao Núcleo Estadual de Educação de Londrina por permitir esta pesquisa.

À coordenadora pedagógica e às professoras da Escola Estadual, na qual a pesquisa foi desenvolvida, pela confiança, acolhimento e receptividade.

Aos alunos que participaram da pesquisa, pela dedicação e pelo interesse, possibilitando a realização deste trabalho.

Aos meus pais e a minha irmã, pela compreensão, incentivo e apoio incondicional nesta caminhada.

[...] mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam [...]

Guimarães Rosa.

REBEIRO, G.B.F. **Fatores protetivos e o Jogo de Regras Rummikub: Um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental.** 2012. 119f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem, por meio do jogo Rummikub. Assumindo o aporte teórico-metodológico de Jean Piaget, o jogo é entendido como um espaço de interação e de possíveis trocas no qual os aspectos cognitivos, sociais e afetivos são evidenciados. A pesquisa, de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso descritivo interpretativo, ocorreu em uma escola estadual da cidade de Londrina – PR. Dela participaram oito alunos frequentadores da sala de apoio à aprendizagem de Matemática do ano de 2010. Para atender ao objetivo proposto foi realizada observação sistemática das aulas na Sala de Apoio à Aprendizagem e foram aplicados dois instrumentos de avaliação de aspectos cognitivos, afetivos e sociais (global e específico), preenchidos pela pesquisadora, além de sessões com o jogo de regras Rummikub. Seis encontros foram destinados para observação sistemática e doze para sessões lúdicas. Quatro destas sessões foram realizadas para a aprendizagem do jogo e oito para avaliação dos procedimentos dos jogadores. Os resultados de nosso estudo indicaram a importância da resiliência no contexto da sala de apoio à aprendizagem, permitiram a identificação de fatores protetivos relacionados ao aprender neste contexto e demonstraram que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no jogo podem favorecer a construção da resiliência no contexto da sala de apoio à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Fatores Protetivos. Jogos de Regras. Aprendizagem. Resiliência.

REBEIRO, G.B.F. **Protective factors and the rules of the Rummikub game: A research with students from 6th grade of Junior high school.** 2012. 119f. Dissertation (Master's Degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The present study aims to analyze, through the game Rummikub, the social, affective and cognitive aspects, indicators of protective factors in students who attend the Learning Support Room. According to the theoretical and methodological contributions of Piaget, this game is considered as an opportunity for interaction and for possible exchanges in which cognitive, affective and social issues are highlighted. The research was qualitative, in the form of an interpretative and descriptive case study, and took place in a state school in the city of Londrina – PR. Eight students from the Mathematics Learning Support Room of 2010 participated. To achieve the purpose of this study, a systematic observation of the Mathematics Learning Support Room was realized, and sessions with Rummikub and two instruments (global and specific) for assessing cognitive, affective and social aspects, filled in by the researcher, were applied. There were six meetings for systematic observation and 12 playful sessions. Four of these sessions were destined for the game learning procedure and 8 sessions for the evaluation of the playful behavior of the players. The findings of this study indicate the importance of resilience in the context of the learning support room, allow the identification of protective factors related to learning in this context and show that the cognitive, affective and social aspects involved in the game can promote resilience improvement in the context of the learning support room.

Keywords: Education. Protective factors. Game rules. Learning. Resilience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Macrossistema.....	20
Figura 2 - Jogo Rummikub.....	55
Figura 3 - Conjunto de Peças do Rummikub	55
Figura 4 - Grupo e Série/Sequência	56
Figura 5 - Figura representativa envolvendo o Jogo de Regras Rummikub	56
Figura 6 - Regras do Jogo 1	57
Figura 7 - Regras do Jogo 2	57
Figura 8 - Regras do Jogo 3	58
Figura 9 - Regras do Jogo 4	58
Figura 10 - Regras do Jogo 5	59
Figura 11 - Regras do Jogo 6	59
Figura 12 - Partida Representativa Entre A4, A5, A6 e A8	71
Figura 13 - Partida Representativa Entre A2, A4, A6 E A8.....	74
Figura 14 - Partida Representativa Entre A1, A2, A3 e A7	75
Figura 15 - Partida Representativa Entre A5 e A6	81
Figura 16 - Partida Representativa Entre A4, A5, A6 e A8	83
Figura 17 - Partida Representativa Entre A4, A5, A6 e A8	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa	64
Quadro 2 - Dados dos indicadores cognitivos, sociais e afetivos – específico na atividade – sessão com o jogo.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Rendimento Escolar do Aluno.....	66
Gráfico 2 -	Elaboração de Estratégias, Análise dos Procedimentos Planejamento das Ações	68
Gráfico 3 -	Enfrentamento do desafio e Aproximação dos Colegas	79
Gráfico 4 -	Reconhecimento da perspectiva do outro.....	80
Gráfico 5 -	Quanto à condição de cooperar.....	84
Gráfico 6 -	Diante da Tarefa Proposta (Enfrentamento, Realização e Finalização)	86
Gráfico 7 -	Diante de um parceiro que impõe sua vontade.....	87
Gráfico 8 -	Em relação à Autonomia	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 RESILIÊNCIA EM ESCOLARES.....	18
2.2 EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR NO BRASIL	24
2.3 OS JOGOS DE REGRAS E OS FATORES PROTETIVOS: ASPECTOS SOCIAIS, COGNITIVOS E AFETIVOS.....	33
2.4 OS JOGOS DE REGRAS NAS PESQUISAS APOIADAS EM PIAGET	40
3 METODOLOGIA	47
3.1 NATUREZA DO ESTUDO	47
3.2 OBJETIVO GERAL	48
3.2.1 Objetivos específicos.....	48
3.3 MÉTODO CLÍNICO	48
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA	50
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
3.6.1 Aspectos éticos	51
3.6.2 Observação sistemática	52
3.6.3 Instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos – global (OLIVEIRA; MACEDO, 2011)	52
3.6.4 Instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos – específico (OLIVEIRA; MACEDO, 2011)	53
3.6.5 Sessões com o jogo Rummikub	54
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	61
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
4.1 FATORES PROTETIVOS IDENTIFICADOS.....	63
4.1.1 Indicadores de aspectos cognitivos.....	65
4.1.2 Indicadores de aspectos sociais.....	78

4.1.3 Indicadores de aspectos afetivos	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	103
APÊNDICE A – Lista de Periódicos Consultados.....	104
APÊNDICE B – Pesquisas envolvendo Jogo de Regras na Perspectiva Teórica Piagetiana	105
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113
APÊNDICE D – Modelo de Protocolo das Jogadas	115
ANEXOS	116
Anexo A: Avaliação feita pelo Pesquisador	117
Anexo B: Avaliação do Pesquisador em Situação Específica	119

1 INTRODUÇÃO

Estudos acerca da resiliência ainda são pouco frequentes no campo educacional. A discussão é mais fecunda na Física onde se originou e significa a capacidade que um material tem de não se deformar e de retornar à forma original após sofrer algum tipo de pressão podendo, portanto, ser mensurado e quantificado (YUNES, 2003; POLETO, 2007; KOLLER, 2008).

No campo da saúde, os estudos têm sido frequentes nas últimas décadas, nos quais a relação entre resiliência e risco é explorada e possibilidades de intervenção são investigadas. A ênfase desses estudos é a caracterização da resiliência e de variáveis sociodemográficas na relação saúde/doença. Discute-se, nestes estudos, as distintas formas de participação da equipe de saúde no processo de cuidado das pessoas, a prevenção de complicações, a promoção da saúde e o estabelecimento de ações de educação para o fortalecimento da adesão aos tratamentos medicamentosos e comportamentais (BIANCHINI; DELL'AGLIO, 2006). O termo resiliência¹ está relacionado aos processos psicossociais ao longo do desenvolvimento do indivíduo e também pode ser compreendido como a capacidade individual de lidar com a doença, aceitando suas limitações, colaborando com aderência ao tratamento, readaptando-se e sobrevivendo de forma positiva, podendo ser desenvolvida e ampliada ao longo da vida (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006).

Nas ciências humanas, e em especial na Psicologia e na Educação, a resiliência não é algo mensurável ou quantificável, mas indica a capacidade de enfrentamento diante de dificuldades encontradas. Está muito mais relacionada aos modos de lidar com as adversidades. Temática presente nas quatro últimas décadas de estudo, a resiliência tem sido tratada como uma conjunção de aspectos que favorecem o enfrentamento das adversidades próprias ao desenvolvimento humano e não como uma espécie de “blindagem” ou invencibilidade do sujeito diante dos riscos aos quais é submetido em suas distintas interações ao longo do processo de desenvolvimento. Como afirma Cyrulnik (2001, p.16): “a resiliência, o fato de se safar e de se tornar belo apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade, nem com o êxito social”.

¹ Resiliência e fatores protetivos são sinônimos na compreensão adotada neste estudo.

A relação entre resiliência e Educação é menos frequente, conforme indica a evolução das pesquisas sobre o tema que apresentamos em nosso referencial teórico, o que sugere a importância de desenvolver estudos que analisem a escola, os processos de escolarização, como contextos produtores de formas mais resilientes de enfrentamento de desafios e riscos aos que ensinam, aprendem e se desenvolvem neste espaço.

Como psicóloga, cujo interesse de pesquisa e atuação tem foco na Educação, tenho me sentido provocada pelos estudos voltados à articulação entre Psicologia e Educação. Nesta relação, o insucesso de alguns alunos em situações de escolarização se tornou instigador de meu interesse de estudo, constituindo o problema de pesquisa com o qual o projeto embrionário dessa dissertação foi estruturado, por ocasião de minha aprovação no programa de Mestrado em Educação na UEL. O Mestrado em Educação me possibilitou a participação no projeto de pesquisa “Resiliência em escolares: os jogos de regras como possibilidade de intervenção”, cadastrado na PROPPG/UEL do qual este trabalho é fruto. O contato com as discussões acerca da resiliência me permitiu pensar que o insucesso na aprendizagem pode ser um espaço de investigação para compreender a relação risco e proteção na escola.

No processo de desenvolvimento da pesquisa e da dissertação dela resultante, foi sendo solidificada por meio do estudo, a relação entre o não aprender ou as dificuldades para aprender e a construção da resiliência no cotidiano escolar. Nessa busca de relação, a Sala de Apoio à Aprendizagem, evidenciou-se como espaço rico a essa construção, pois trata-se de um programa oficial do governo Estadual para o atendimento aos alunos do 6º ano do ensino fundamental, que possuem dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, logo, não acompanham, satisfatoriamente, o processo de aprendizagem.

A apropriação dos principais elementos envolvidos no trabalho realizado na S.A.A², bem como dos documentos que o norteiam, evidenciou o jogo de regras como um instrumento valorizado e utilizado neste contexto. Assim, por meio do referencial teórico piagetiano, procuramos relacionar o jogo de regras aos

² Sala de Apoio à aprendizagem.

fatores protetivos elencados como significativos no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como hipótese desta pesquisa, consideramos que o jogo de regras na Sala de Apoio à Aprendizagem pode constituir um espaço de construção da resiliência na escola e oferecer indicativos acerca de quais fatores protetivos são manifestos neste contexto.

Tendo em vista que a S.A.A recebe alunos com diferentes queixas, relacionadas ao não aprender, nos interessamos em pesquisar os fatores protetivos em seus aspectos cognitivo, social e afetivo. Trata-se de uma temática de relevância acadêmico-científica, pois, nas discussões, acerca da resiliência, a relação com a escola é encontrada em poucos estudos, como indicamos no capítulo de fundamentação teórica da presente pesquisa.

No aporte teórico-metodológico adotado - teoria de Jean Piaget, analisamos o uso do jogo de regras Rummikub no contexto da S.A.A., relacionado à construção da resiliência na escola. Esta perspectiva teórica supõe um sujeito ativo que estabelece relações e constrói conhecimento o qual não está presente no objeto e nem no sujeito a priori, mas que se constituirá na relação de interdependência entre eles. Para Piaget (2002), o novo conhecimento acontece porque o organismo tem uma construção que permite assimilar o novo e transformá-lo. Este processo é explicado na teoria pelas invariantes funcionais do desenvolvimento: a assimilação e a acomodação.

A assimilação acontece quando o indivíduo reconhece um novo dado, ou seja, um elemento exterior seja um objeto ou um acontecimento; considera as semelhanças do novo objeto com os esquemas que possui em sua estrutura mental. A acomodação, por sua vez, é desencadeada pela insuficiência dos esquemas presentes na estrutura para dar conta do novo objeto de conhecimento. Isso obriga a estrutura cognitiva a se transformar, seja pela ampliação (construção de novos) ou pela alteração de esquemas já existentes, em função do novo dado (PIAGET, 1976).

A relação de continuidade entre a assimilação e a acomodação explica o processo de construção do conhecimento ou o *continuum* de desenvolvimento. Permite que compreendamos que, na abordagem piagetiana, o desenvolvimento não é fruto do meio nem da hereditariedade unilateralmente. Se há um todo a organizar o desenvolvimento, há distintos elementos que se interligam na

constituição dessa totalidade. Os processos de assimilação e acomodação, nessa relação de interdependência, podem ser explicados como ciclos. “A acomodação está continuamente subordinada à assimilação, pois é sempre a acomodação de um esquema de assimilação” (PIAGET, 1976, p. 14).

Entre assimilações e acomodações, ocorre o processo descrito por Piaget como adaptação ou equilíbrio. A cada adaptação, um novo esquema de assimilação se torna estruturado e faz com que o indivíduo realize novas acomodações. Esse processo dinâmico e transformacional da estrutura cognitiva é denominado equilíbrio (GARCIA, 2010).

Este melhoramento da organização ocorre pelas reequilibrações, chamadas, por Piaget (1976, p.35), de “reequilibrações majorantes”. Neste processo, o equilíbrio não retorna à forma anterior. Há sempre uma nova construção posta em jogo (LUKJANENKO, 1995).

Ao abordarmos o assunto “dificuldades de aprendizagem”, precisamos entender os processos que estão envolvidos no aprender e que se inter-relacionam. Por vezes, diante do não aprender, as relações que se apresentam ainda são reveladoras do predomínio da culpabilização do aluno, da família ou de outras condições geralmente faltosas, analisadas isoladamente para explicar o insucesso, e que, muito embora possam estar presentes, não explicam por si mesmas a totalidade do processo.

Consideramos que aprender é um processo multicausal e que as dificuldades de aprendizagem revelam mais do que uma inadaptação do aluno às demandas do meio escolar. Quando fatores de ordem social, afetiva e cognitiva, presentes nas interações são evocados, os elementos favoráveis ou desfavoráveis ao aprender podem se manifestar (COLLARES; MOYSÉS, 1996). Assim, diante da demanda desequilibradora que o novo traz, o não aprender pode ser visto como uma adversidade, um risco, diante do qual os fatores protetivos devem se manifestar indicando formas de lidar. O não aprender pode ser a resposta para uma construção deficitária ou precária de fatores protetivos ou de condições de enfrentamento da demanda que o desafio de aprender algo novo institui ao sujeito. O papel social da Educação é real e se constitui também pelos problemas, riscos, vulnerabilidades e não apenas pelas capacidades e assertividade. A escola não pode prescindir, portanto, da função de pensar formas mais resilientes para o aprender, em especial quando se trata de um programa instituído para tal, como é o caso da SAA.

Objetivamos neste trabalho, analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos indicadores de fatores protetivos por meio do Jogo de Regras Rummikub em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem. Como questões-problema, investigamos como se manifestam os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, indicadores de resiliência, nos procedimentos dos alunos no jogo Rummikub. Que relação é possível estabelecer entre os procedimentos dos jogadores e os indicadores de resiliência em situações escolares?

Os estudos sobre resiliência em diferentes contextos (saúde, trabalho, vulnerabilidade socioeconômica, família) não apresentam como objeto principal a escolarização dos sujeitos por eles pesquisados. Tendo em vista que os sujeitos inseridos nestes contextos também participam da escola, há necessidade de pesquisas, cujo objeto principal relacione a escolarização e a resiliência. É nesta lacuna que a presente pesquisa se insere e procura identificar, no contexto da S.A.A, por meio do jogo eleito, os fatores sociais, afetivos e cognitivos. Nosso trabalho não se propõe a identificar se o indivíduo é ou não resiliente, e sim, a identificar os fatores protetivos presentes nas interações do sujeito.

O enfrentamento das situações próprias ao desenvolvimento pode ser promovido por ações que possibilitam a construção de diferentes modos de lidar com os conflitos (cognitivos, sociais e afetivos), presentes nas interações.

A interação social na perspectiva adotada é tida como um fator importante à construção cognitiva e, por isso, é compreendida como uma necessidade do processo de constituição da lógica, uma vez que o sujeito é convidado constantemente à resolução de conflitos impostos nas interações com os objetos de conhecimento, com o outro e consigo mesmo (GARCIA, 2010; MACEDO, 1994, 2009; OLIVEIRA, 2005; TORTELLA, 2001; TURIEL; SMETANA, 1989).

Esta interação pode se dar entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Nela, situações conflituosas geram perturbações e problemas a serem solucionados. As interações sociais podem permitir a aproximação interpares, o reconhecimento da perspectiva do outro e a cooperação que neste referencial teórico significa operar junto. O conflito cognitivo e a desequilibração acontecem pelas interações sociais a partir do momento em que os envolvidos agem e debatem sobre determinada situação-problema, oportunizando diferentes percepções do real.

Consideramos que os fatores protetivos podem ser construídos por meio dos conflitos cognitivos e do processo de equilíbrio. Ressaltamos que o jogo

de regras é um instrumento que permite a manifestação de condições favorecedoras ao processo de construção do indivíduo na interação com o outro. Em alusão ao ambiente de jogo, Macedo (2009, p.50) comenta “O jogo é tudo aquilo que nele se desenrola (aspectos afetivos, cognitivos, sociais e espaço temporais) e devem ser observados. Saber observar bem nesse caso é uma forma de intervir, cuidar, planejar, tomar decisões”. A relação que fazemos com os fatores protetivos é que não se trata de algo externo ao jogo, ao sujeito, às interações ali desencadeadas ou ao contexto no qual o jogo se desenvolve. Os fatores protetivos permeiam, engendram as trocas e transformações e são evidenciados por meio do jogo de regras. Não se trata de propriedade do jogo ou uma característica do sujeito, mas pertencem à heurística constituída por meio do jogo.

O levantamento de estudos que compõe o referencial teórico da presente pesquisa demonstra que, com frequência, estudos que envolvem jogo de regras o relacionam ora aos aspectos cognitivos, ora aos afetivos e ora aos sociais do aprender. Em nossa pesquisa, os três aspectos são tomados como imprescindíveis à construção da resiliência e como elementos interdependentes, tornados observáveis por meio do jogo.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se a Fundamentação Teórica. Nele é explorada a temática da Resiliência em Escolares, no qual discutimos o conceito de resiliência na área da psicologia e possibilidades de aproximações no enfoque piagetiano. Nele, é apresentada a evolução das pesquisas sobre a resiliência no contexto escolar no Brasil. Este capítulo também contempla a análise acerca do Jogo de Regras e sua relação com os fatores protetivos. Explicamos nosso entendimento quanto aos processos cognitivos, afetivos e sociais, no contexto do jogo de regras. Por fim, explicitamos um estudo da evolução de pesquisas acerca dos Jogos de Regras nas pesquisas brasileiras apoiadas no referencial teórico piagetiano, realizadas entre os anos de 1980 a 2011.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia, os aspectos que dirigiram a pesquisa, os instrumentos, os procedimentos empregados na coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, encontram-se a análise e a discussão dos resultados advindos dos instrumentos de coleta de dados, bem como a relação estabelecida entre eles.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 RESILIÊNCIA EM ESCOLARES

Este capítulo enfatiza uma discussão recente nas pesquisas da área de ciências sociais e humanas, o conceito de resiliência. O termo é empregado na Física e na Engenharia, referindo-se à resistência de materiais que, sofrendo diferentes intensidades e pressão, não se deformam (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005). Com o propósito de esclarecer a compreensão de resiliência que assumimos apresentamos, primeiramente, dois campos teóricos da psicologia nos quais a resiliência é discutida para, a posteriori, enfatizarmos o conceito de resiliência no presente estudo. Respeitamos, nesta apresentação, o percurso dos estudos acerca da temática que se localizam, primordialmente, em duas bases teóricas: Psicologia Positiva e Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

A título de contextualização, a Psicologia Positiva é uma abordagem da psicologia que começou a ser discutida nos Estados Unidos, a partir de 1998, por Martin Seligman e outros pesquisadores (COMIN; SANTOS, 2009; GRAZIANO, 2005). Essa discussão surgiu em oposição às teorias psicológicas já existentes, as quais, segundo as críticas da Psicologia Positiva, costumam enfatizar aspectos psicopatológicos, disfuncionais e o que há de negativo e reducionista no indivíduo (DELL'AGLIO; KOLLER; YUNES, 2006).

A Psicologia Positiva se sustenta sobre três pilares principais, a saber: o estudo da emoção positiva; o estudo dos traços ou qualidades positivas, principalmente forças e virtudes, incluindo habilidades como inteligência e capacidade atlética; e, por fim, o estudo das chamadas instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade – que dão suporte às virtudes e que, por sua vez, oferecem apoio às emoções positivas (SELIGMAN, 2004 apud COMIN; SANTOS, 2009, p.441).

Conforme Poletto, Wagner e Koller (2004 p.242), nesta perspectiva teórica, o conceito de resiliência refere-se:

[...] `as situações que visam o desenvolvimento humano sadio e positivo. Ao considerar o indivíduo como um ser atuante frente ao ambiente, é tomado o pressuposto de que, conseqüentemente, quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes, mais ativamente desenvolverá estratégias que o beneficiarão.

A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner, por sua vez, estuda o desenvolvimento humano relacionado à pessoa, os aspectos biológicos, psicológicos e ambientais envolvidos em um processo interdependente e bidirecional no qual o indivíduo sofre influência do ambiente. Polleto e Koller (2004, p.27) comentam que “esta teoria concebe o desenvolvimento a partir da interação dinâmica de quatro elementos: o contexto, a pessoa, o tempo e o processo”.

Nesta perspectiva teórica, o estudo da resiliência está ligado, principalmente, à compreensão do contexto e das interações que nele ocorrem, que é percebido como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. No microssistema, encontram-se os papéis sociais e as relações mais próximas do indivíduo, como, por exemplo, a família. Envolve o “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta e estabelece relações face a face” (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p.518). Nesse sentido, as experiências vividas pela pessoa, o modo como ela as significa e como lida com o ambiente são constituintes do contexto.

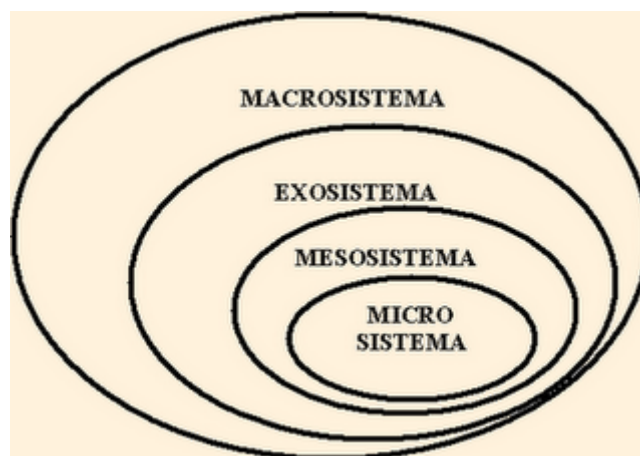
No mesossistema, encontra-se o conjunto de microssistemas, no qual um indivíduo está inserido, como a família, a escola, o trabalho. Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, no trabalho, é influenciada e também sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, por exemplo, a família (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p.518). Assim, um mesmo sujeito pode sofrer influências advindas de distintos microssistemas reunidos no mesossistema. Esse ambiente de interações é constituído pelos entrecruzamentos dos ambientes nos quais o indivíduo atua presencialmente, face a face.

No exossistema, estão presentes ambientes que influenciam indiretamente, ou seja, dos quais o indivíduo não participa face a face, tais como: o emprego dos pais, conselhos e organizações políticas no bairro, entre outros.

Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p.518).

No macrosistema, estão as instâncias mais distantes, tais como: o governo, a cultura do país, a ideologia; mas que também exercem influência nos demais sistemas de interação.

Figura 1 - Macrosistema



Fonte: Uma nova educação através do uso da psicologia (2011)

O segundo elemento importante para a compreensão do conceito da resiliência, nesta perspectiva teórica, é a pessoa e suas características, tais como a força, os recursos e as demandas, que influenciam nos processos. As forças podem ser geradoras ou desorganizadoras. Quando geradoras, envolvem comportamento ativo e, quando desorganizadoras, referem-se às dificuldades no processo. Os recursos são as experiências, habilidades e conhecimentos; e as demandas são atributos da pessoa que favorecem ou inibem reações desta com o ambiente.

O terceiro elemento analisado nos estudos sobre resiliência é o tempo, que influencia no processo e pode ser analisado em três dimensões: microtempo, mesotempo e macrotempo. No microtempo, estão presentes a continuidade e a descontinuidade da ação dentro de pequenos episódios. O mesotempo possui intervalos maiores, porém, de forma periódica e, no macrotempo, ocorrem mudanças ao longo das gerações.

O quarto elemento próprio da dinâmica de desenvolvimento é o processo, sendo este uma forma de interação entre o indivíduo ativo, biopsicológico, e o ambiente como um sistema, o que permite compreender o conceito de resiliência em uma complexa rede de relações recíprocas.

Cecconelo e Koller (2003, p. 516) complementam que “estas formas de interação no ambiente imediato são denominadas, no modelo bioecológico, como processos proximais”

No referencial bioecológico, o conceito de resiliência contribui para compreender os aspectos individuais e ambientais nela envolvidos (CECCONNELLO; KOLLER, 2003), considerando os quatro elementos anteriormente descritos, a saber: a pessoa, o contexto, o tempo e o processo. Nessa compreensão, os fatores de risco e de proteção são produzidos contextualmente e envolvem os processos proximais nos quais os sujeitos em interação se desenvolvem.

No estudo que realizamos, buscamos uma interface entre as duas abordagens: psicologia positiva e a perspectiva bioecológica com a teoria piagetiana, na compreensão da resiliência. Das definições de resiliência da psicologia positiva consideramos, nesta interface, a indicação de que o sujeito é ativo frente ao ambiente e desenvolve estratégias de enfrentamento em suas interações no meio.

Da compreensão teórica de Bronfenbrenner sobre a resiliência, consideramos a indicação de que a resiliência não está nem no sujeito isoladamente, nem no meio determinantemente. Assim, compreendemos resiliência considerando os aspectos individuais e ambientais em interação e, por esta razão, a vulnerabilidade não é percebida como do sujeito ou do meio determinantemente. Além disso, difere de uma pessoa para outra, de processos para outros. Por isso, o que pode ser analisado como aspecto vulnerável para uma pessoa pode não o ser para outra, além de que os fatores protetivos também não são generalizáveis.

Em nossas considerações, todas as pessoas estão vulneráveis ao risco e a resiliência só se apresentará diante de uma situação adversa, o que também é defendido na psicologia positiva e no modelo bioecológico. Com isso, podemos compreender que fatores de risco e proteção fazem parte de um processo no qual um se movimenta em função do outro, o que se relaciona ao conceito de interdependência na teoria piagetiana (PIAGET, 1980).

Oliveira e Macedo (2011), tomando o referencial teórico piagetiano por base, declinam duas implicações fundamentais no entendimento da resiliência. A primeira refere-se à interdependência como condição para a constituição do risco e

da proteção, o que equivale a dizer que o equilíbrio é possível, porque houve um processo que o produziu tendo como ponto de partida um ou mais desequilíbrios.

A segunda implicação possível é que a ação do indivíduo não é julgada como resiliente ou não-resiliente. Ela independe do resultado positivo ou negativo. A resiliência, nesse entendimento, está no processo, na diversidade de estratégias possíveis para o enfrentamento da adversidade. Trata-se, portanto, da reunião de condições protetivas para lidar com as situações e não como traço ou característica própria ao indivíduo e aplicável a todos os contextos nos quais ele interage.

Assim, na perspectiva piagetiana, a resiliência não é concebida como estado, e sim como processo. Os indivíduos se modificam constantemente e nunca voltam ao estado anterior. Nesse aspecto, o processo de equilíbrio ou adaptação ao qual relacionamos a resiliência leva à modificação do indivíduo por meio das regulações proativas e retroativas como forças atuantes nas afirmações e negações.

Cabe analisar, neste contexto, o conceito de conflito cognitivo. Os conflitos cognitivos são possibilidades de crescimento por meio da interação; criam contestações, geram perturbações, engendram problemas a serem solucionados. Os conflitos cognitivos não são risco nem proteção, mas co (operam) para provocar, perturbar o sistema, levando-o a construir respostas resilientes ao problema ou desafio proposto, ainda que tais respostas não sejam corretas para a solução do problema ou não indiquem adequação aos padrões de escolarização, por exemplo, (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

Wadsworth (1997 p. 172) analisa que o conflito cognitivo está diretamente relacionado a não confirmação das hipóteses que o sujeito faz para a resolução de um problema que lhe foi apresentado. A escassez, precariedade ou insuficiência de esquemas e estratégias que confirmam modos mais eficazes de lidar com o problema tem a ver com o sistema de hipóteses que o sujeito estabelece em seu processo construtivo. Assim, a contradição ou conflito diante de um problema não se constitui em si o risco, mas a condição de desencadear um processo que promova a construção de fatores protetivos de enfrentamento ao risco. Diante de uma dificuldade escolar, por exemplo, que oferece risco ao processo de aprender, o que presenciamos, frequentemente, nos alunos é a estagnação, a ausência de

estratégias de enfrentamento, a repetição, a cópia, ausência de ato criativo; e não a elaboração de hipóteses que são testadas em um processo construtivo.

Nesse caso, trata-se muito mais da ausência do conflito cognitivo ou negação à perturbação que ele gera. A relação entre o conflito cognitivo e a resiliência pode ser percebida no dinamismo construtivo que o conflito engendra e no convite à perturbação do sistema, fator imprescindível à elaboração de estratégias de enfrentamento ou fatores de proteção – resiliência.

Consideram Sisto e Cols (1996, p. 28):

O homem é uma organização complexa provida de mecanismos de auto-regulação, que tem não apenas a função de conservar o sistema, vencendo obstáculos e superando perturbações, mas também de promover a construção e o aperfeiçoamento de estruturas e funções ultrapassando a cada momento suas possibilidades.

Aliamos, a essa compreensão acerca do papel do conflito cognitivo ao desenvolvimento, a análise de Oliveira e Macedo (2011, p. 988):

Construir fatores protetivos no processo de equilíbrio-desequilíbrio é tornar-se resiliente. Assim, a resiliência pode ser entendida como uma qualidade de interação por meio da qual riscos e fatores protetivos são transformados de modo interdependente, em um mesmo processo.

O risco ao qual o indivíduo está sujeito pode desencadear conflito cognitivo que, se não negado, torna-se frutífero para suscitar a construção de estratégias de ação para superá-lo, o que significaria construção de resiliência.

Partindo do pressuposto de que a escola é um ambiente no qual ocorrem situações positivas e negativas em interações, esse contexto pode promover a construção de fatores protetivos aos alunos por meio da relação com o outro, seja quem for esse “outro”: professor, os demais colegas, objetos de conhecimento.

A resiliência, como condição de construção de possibilidades de enfrentamento diante dos desafios impostos pelo aprender, envolve a construção de esquemas, processo de equilíbrio no entendimento piagetiano.

Refere-se às totalidades formadas por elementos positivos e negativos em recíprocas relações. Pensar resiliência, partindo dessa premissa, supõe que aspectos fracos e fortes (vulnerabilidade e resiliência; aprender com dificuldades e sem dificuldades) constituem um mesmo processo em contínua interação, e não uma oposição. Para a construção dos fatores protetivos, é preciso potencializar o que emerge como positivo, mas que se apresenta fraco em suas ações ou em sua intensidade e minimizar ou enfraquecer o que emerge de ruim e que se encontra forte nas interações estabelecidas (OLIVEIRA; MACEDO, 2011, p.988).

2.2 EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR NO BRASIL

Como a discussão do nosso trabalho envolve a resiliência em escolares, realizamos um levantamento dos estudos sobre a resiliência no contexto escolar no Brasil e observamos que existem poucos estudos publicados sobre o assunto. Foram encontrados 18 trabalhos sendo 14 deles acadêmicos, localizados no banco de dissertações e teses da CAPES, e quatro artigos sobre o assunto nos periódicos consultados (vinte periódicos de Educação e Psicologia - lista no apêndice A). As palavras - chave empregadas foram: resiliência e escola; fatores protetivos e escola, entre os anos de 2000 a 2011.

Organizamos os estudos encontrados em seis (6) categorias, sendo elas: condições socioeconômicas e resiliência, fatores de risco explícito, grupo de apoio, escola e práticas educativas e suas relações com a resiliência, desenvolvimento sócio emocional e resiliência, resiliência em professores e risco psicossocial e resiliência.

Na primeira categoria, condições socioeconômicas e resiliência, dois estudos são apresentados relacionando o desempenho acadêmico de crianças com a situação socioeconômica pouco favorecida.

Mayer e Koller (2000) estudaram o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. Foram avaliados 61 alunos de 1ª série do ensino fundamental, de 7 a 8 anos. Para a coleta de dados, foi utilizada a escala de controle percebido, que avalia crenças de expectativas de controle, de capacidade e de estratégia com relação ao desempenho acadêmico – avaliado por meio do (TDE) teste de desempenho acadêmico e dos resultados dos escores - aprovado e reprovado - do ano letivo. A análise dos dados demonstrou relação entre controle percebido e desempenho acadêmico.

Peltz, Moraes e Carlotto (2010) estudaram a resiliência observando estudantes do ensino médio. O objetivo era avaliá-la e também avaliar sua associação com variáveis sócio demográficas e a contribuição da escola em seu desenvolvimento pessoal. Participaram 140 alunos de uma escola estadual da região de Porto Alegre. Foi utilizado um questionário para o levantamento de variáveis demográficas e sociais e a escala de resiliência adaptada por Pesce et al. (2004). A análise dos dados indicou associação negativa entre renda familiar e a dimensão de resiliência no que concerne à independência e determinação, e associação positiva entre a percepção de que a escola contribui para o desenvolvimento pessoal e para a dimensão de resolução de ações e valores.

A segunda categoria encontrada na busca realizada evidenciava fatores de risco explícito e os analisava em relação ao desempenho na escola, enfrentamento ao risco e condições de superação de adversidades ensinadas na escola.

Santos (2002) estudou riscos, recursos e fatores de proteção associados ao alto e ao baixo rendimento acadêmico. O objetivo do trabalho foi estabelecer comparações quanto à presença de fatores potenciais de risco, recursos e fatores de proteção entre dois grupos de crianças, sendo um grupo com alto rendimento acadêmico e o segundo com baixo rendimento acadêmico. Foram selecionadas, pelos professores, 20 crianças para cada grupo, essas com idade entre 6 e 10 anos. Para a coleta de dados, as crianças submeteram-se aos testes Bender, Raven e TDE. Os professores preencheram a escala infantil B, de Rutter, e as mães foram entrevistadas segundo roteiro sobre condições de desenvolvimento da criança, preenchendo a escala infantil A2, de Rutter, e um formulário informativo sobre o nível socioeconômico e a estrutura familiar. Com a análise dos dados, foi possível perceber a identificação precoce do risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem, o que aponta para a importância do planejamento de ações junto às famílias e instituições educacionais a fim de propiciar condições favorecedoras da aprendizagem.

Gomes (2004) teve como objetivo em sua pesquisa desvelar as táticas pessoais dos jovens no enfrentamento à adversidade. Baseou-se no humanismo fenomenológico-existencial, referencial de Rogers, e em seu conceito de tendência atualizante. Considerou que a resiliência pode ser aprendida e ensinada. Para a coleta de dados, foi utilizada uma observação não diretiva, através da qual

foram analisados o comportamento e a atitude de 3 jovens da 8ª série do ensino fundamental, de uma escola pública de Vitória. Associou-se a abordagem centrada na pessoa a outras técnicas comuns ao método fenomenológico. Foi constatado, pela pesquisa, que a resiliência torna-se presente por meio de três estados da existência; são eles: desvelando as dores e os impactos, após a queda, atuando na zona de pós-impacto e o “renascer de fênix”. Os resultados obtidos nesta pesquisa indicaram auxílio e provocação para o educador em suas práticas de intervenção.

A terceira categoria identificada nas pesquisas destacava os grupos de apoio, escola e práticas educativas em sua relação com a resiliência em escolares. Foram localizados 5 estudos com essa ênfase.

Leite (2004), em seu trabalho, descreveu o modelo de ação utilizado por um projeto de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, de uma escola pública de Salvador. O objetivo do projeto é atuar como promotor de resiliência e como conjunto de fatores protetivos para esta população. Os dados foram coletados pela equipe do projeto ao longo de dois anos. O trabalho constatou que as estratégias utilizadas no projeto são promotoras de resiliência, entretanto, apontou dificuldades na formação do grupo de professoras como tutoras para desenvolvê-la.

A pesquisa de Bezerra (2005) analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física de alunos do ensino noturno, em turma formada por jovens e adultos de uma escola municipal da cidade de Natal (RN). Nessa comunidade, há um estigma de violência que ronda os matriculados na escola, além de diversos fatores de risco como gravidez na adolescência, criminalidade, experiência com drogas. Os resultados das estratégias pedagógicas sinalizaram a importância de discutir fatores de risco, projeto de vida e autoconhecimento por meio de práticas corporais e discussões. Para implementar as reflexões, foi produzido um filme sobre a comunidade. Foram realizadas 10 aulas-oficinas com os alunos, a fim de servirem de referência de pesquisa e prática educativa. Nessas, foi reafirmada a noção de resiliência, capacidade do indivíduo de transformar o obstáculo em algo positivo ou potencializador do que temos de melhor. Com esse trabalho, houve a possibilidade de abordar conceitos e valores que conduziram às ressignificações de uma visão de mundo fechada e determinista, responsável pela reprodução de ciclos de violência e pobreza.

Pizarro (2006) estudou sobre AIDS, resiliência e escola, e compreendeu que os mecanismos que diferenciam o processo de aprendizagem de adaptação às situações adversas da vida levam à discussão da resiliência como a capacidade limite de superar uma pressão ou trauma, transformando-se positivamente. No trabalho com os fatores protetores, foi encontrada a escola servindo de fonte de apoio e estímulo ao desenvolvimento e à integração. A pesquisa foi realizada com crianças, pais e professores de creches e escolas da rede pública e privada na região noroeste do Rio Grande do Sul, a partir da análise do discurso sujeito criança – aidético, tendo como referencial a obra de Foucault. Discutiu-se a importância da escola como promotora da resiliência a crianças portadoras de HIV. O trabalho chegou ao programa nacional de direitos humanos como uma alternativa para a construção de um currículo transversal que oportunize o aprendizado das relações e a diversidade e solidariedade dos seres vivos.

Garcia (2008) também pesquisou os fatores de risco e a resiliência envolvidos no desenvolvimento da criança. Participaram da pesquisa 107 crianças de 3ª e 4ª séries, de uma escola pública no interior de São Paulo e 57 mães. As crianças responderam à escala de resiliência e o inventário de estilos parentais e as mães aos instrumentos de escala comportamental infantil A2, de Rutter, o inventário de recursos no ambiente familiar, a escala de eventos adversos, um questionário de suporte social, o formulário informativo sobre nível socioeconômico e o inventário de estilos parentais. O rendimento acadêmico foi levantado pelo Sistema de Avaliação do Rendimento escolar de São Paulo (SARESP). Estes dados mostraram que 28,57% das crianças apresentaram baixo rendimento acadêmico. Mais de 80% das crianças se autoavaliaram como tal, apresentando vários fatores de resiliência, como autopercepção positiva, habilidades sociais e contribuições de suportes externos. Quarenta e seis por cento das mães relataram que seus filhos apresentavam altos índices de problemas emocionais-comportamentais. Para este grupo, verificou-se que os estilos e as condutas parentais eram mais negativos, e o rendimento acadêmico inferior quando comparado ao grupo com menos problemas. Constatou-se que 8% das crianças, devido aos bons resultados acadêmicos apresentados diante do alto número de eventos adversos, poderiam ser consideradas resilientes. As práticas e condutas parentais negativas foram consideradas fatores de risco por sua correlação de problemas emocionais-comportamentais. A supervisão dos pais

para a escola e os bons resultados acadêmicos foram considerados fatores de proteção.

Borges Junior (2009) analisou a resiliência e o sucesso escolar de um afrodescendente do ensino público. Foram estabelecidas as relações possíveis entre os fatores de resiliência, o sucesso escolar e a ação docente dentro do sistema educacional que reproduz o preconceito racial. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória, com estudo de caso, por meio de entrevista aberta, baseada no método clínico de Piaget, e uma pesquisa bibliográfica para confirmar o preconceito racial no sistema público de ensino. A análise dos dados observou que o sujeito participante da pesquisa, em sua infância, havia passado por situações adversas, mas que, com o auxílio de algum de seus professores, conseguiu superar os fatores de risco e utilizá-los como degraus para sua ascensão pessoal. Concluiu-se que fatores de resiliência podem ser usados como ferramenta docente.

A quarta categoria dos estudos sobre resiliência enfatizava o desenvolvimento sócio- emocional na capacidade resiliente de enfrentamento às condições adversas. Dois estudos se localizaram nesta temática.

Valle (2001) buscou estudar o desenvolvimento sócio-emocional da criança na educação infantil. O estudo analisou as características sociais e emocionais de crianças de 3 a 5 anos que frequentam classes de educação infantil, em 7 creches da cidade de Poços de Caldas. Para a coleta de dados, foi utilizada uma escala que enfatiza a relação das crianças com o seu grupo, com os adultos, assim como os aspectos emocionais. Doze professoras avaliaram 227 crianças por meio de um questionário fechado, composto por 50 questões sobre aspectos sociais e emocionais. A pesquisa discutiu a necessidade de instrumentos que avaliem esta fase do desenvolvimento, com vistas a uma abordagem preventiva, envolvendo o ambiente da criança. Os resultados apontaram que 75% das crianças desenvolvem fatores de proteção e que pesquisas envolvendo a resiliência podem identificar possibilidades positivas de adaptação da criança de forma a prevenir o fracasso escolar no início de sua escolaridade.

O trabalho de Dechandt (2006), em um contraturno informal, traz algumas reflexões sobre a construção dos vínculos afetivos, entendidos como fatores de resiliência, em crianças que residem em um abrigo. Os objetivos foram caracterizar os vínculos afetivos construídos pelas crianças durante o período de residência no abrigo, identificar as reações afetivas das crianças diante do fato de

estarem no abrigo e obter configuração pictórica sobre os sentimentos da criança em relação aos vínculos afetivos com aquele local e a família. Participaram da pesquisa 1 professora e 13 meninos, de 6 a 9 anos, que frequentavam a classe de contraturno escolar, no abrigo Instituto João XXII, em Ponta Grossa. O trabalho teve como referencial Bowlby, Wallon e Freud, além da análise bioecológica do desenvolvimento humano (teoria de Bronfenbrenner). Como procedimento de coleta de dados, foram utilizados o diário de campo, as entrevistas, o fragmento das histórias de vida, fotografias e desenhos das crianças. A análise dos dados apontou que as crianças abrigadas estabelecem novos vínculos com figuras substitutas, demonstram sentimentos de segurança e proteção em relação ao vínculo com o abrigo e sentimentos de tristeza e saudade em relação ao vínculo com a família. A professora é vista como importante figura de apego e substituta da mãe.

A quinta categoria apresentou para a relação entre resiliência e escola, três estudos que manifestaram como questão principal a resiliência em professores, suas condições de trabalho e os efeitos da formação continuada na resiliência do professor.

Barbosa (2006), em sua tese, estudou a resiliência em professores de 5ª a 8ª série com o objetivo de validar o questionário do índice de resiliência em adultos- Reivich-Shatte/Barbosa. Nesta pesquisa, a resiliência é compreendida dentro de uma perspectiva psicossomática. O resultado deste estudo apresentou 7 fatores mensurados: administração das emoções, controle dos impulsos, otimismo com a vida, análise do ambiente, empatia, autoeficácia e alcance de pessoas. Posteriormente, foram medidos os índices de resiliência em 110 professores do Ensino Fundamental.

Barreto (2007) investigou os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária e verificou as estratégias dos professores para enfrentar as situações que contribuem para o mesmo, a fim de promover um exercício saudável do ofício. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas e observações. Os dados foram agrupados em categorias e subcategorias. Participaram do estudo 17 professores de duas universidades de Natal (RN). As estratégias de enfrentamento constatadas foram aquelas adotadas individualmente e que oscilam entre a busca de opções de lazer, desabafo com os colegas, atividades físicas, orações, enfrentamento racional, até a entrega à exaustão. O estudo apontou a necessidade de programas

institucionais que auxiliem nas demandas do professor, levando em conta as necessidades de uma formação permanente, presente na prática do ofício.

Belmont (2009) pesquisou a resiliência no processo de Formação Continuada dos professores de Ciências Naturais na Amazônia. O trabalho teve o objetivo de descrever as principais abordagens na literatura sobre o conceito de resiliência, analisar as ações cotidianas dos professores e dos alunos-professores do curso de mestrado em ciências naturais, o que é possível observar, perceber e descrever sobre o conceito e, por fim, qual instrumento possibilita promover os fatores constitutivos da resiliência em professores e alunos-professores no curso de formação continuada. Foi adotado, como procedimento metodológico, o enfoque fenomenológico-humanista-existencial, tendo como abordagem a pesquisa etnográfica. Para a coleta de dados, foram realizadas observações e utilizados questionários. Na apresentação dos mesmos, as respostas apontaram que o tratamento dado à resiliência pela maioria dos professores e alunos-professores é que conhecem e compreendem o sentido e o significado do termo. Porém, o conceito expresso pela maioria se assemelha ao adotado pela física, necessitando maior exploração acerca das capacidades humanas. Os professores e os alunos-professores da amostra consideram importante a implementação do estudo da resiliência no processo de formação continuada de professores como possibilidade de equilíbrio e bem estar entre o profissional e o pessoal.

A sexta categoria, denominada risco psicossocial e resiliência, enquadrou três estudos que relacionaram comportamento agressivo e fatores de risco psicossocial às condições escolares e à resiliência.

Picado (2006), em seu trabalho, realizou uma avaliação em pré-escolares que apresentavam comportamento agressivo, tendo em vista a alta probabilidade destas crianças se envolverem em comportamentos desviantes, marcadas pelo fracasso acadêmico, retenção e evasão escolar. Considerando a relação positiva entre os professores e essas crianças, como fator protetivo, entendeu-se que o fator de risco pode ser minimizado. Participaram da pesquisa 11 crianças, com idade média de 7 anos, suas professoras e mães. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado com as professoras foi a *Teacher's report form – TRF*, uma avaliação de comportamentos externalizantes e internalizantes, além de uma entrevista sobre desempenho acadêmico e adaptação escolar e outra sobre a

qualidade da relação professor-aluno. As mães responderam a uma entrevista e avaliaram uma escala de eventos adversos.

A análise dos dados apontou que a prevenção e a redução de comportamentos agressivos em pré-escolares apresentaram-se como alternativas mais adequadas para interromper a evolução de problemas de conduta precoce. É necessária a capacitação dos professores para que se tornem mais aptos a lidar com estas crianças, sendo elas agressivas ou com demais problemas, viabilizando o exercício de fator de proteção frente à realidade.

Amparo et al. (2008) analisaram adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial, investigando fatores sociais e pessoais que poderiam servir como proteção. Participaram 852 adolescentes e jovens cursando o ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. Para a coleta de dados, foi respondido um questionário de 109 questões sobre risco e proteção em seu desenvolvimento. Os resultados apontaram a família, a escola e amigos como fatores de proteção e, como fatores pessoais, a autoestima, a religiosidade e a espiritualidade. Os jovens e adolescentes evidenciaram a confiança em si mesmo, na escola, na família e nos amigos.

Milani e Loureiro (2009) pesquisaram dois grupos de crianças de 8 a 12 anos, de ambos os sexos, sendo um grupo de crianças com história de risco psicossocial, envolvidas em violência doméstica, e outro grupo sem história de risco. Foram investigadas 40 crianças aplicando a escala Piers-Harris de autoconceito e o teste de desempenho escolar. A análise dos dados constatou que as crianças com história de risco psicossocial apresentaram um autoconceito mais negativo em relação ao outro grupo e dificuldade de desempenho escolar na escrita, prejuízos na área que deveria servir de proteção.

Citamos ainda o estudo de Rachman (2008). Embora sua busca tenha sido feita nas bibliotecas das principais universidades brasileiras e não nas mesmas bases consultadas por nós, consideramos relevante apontar que a autora realizou um levantamento sobre o emprego do conceito de resiliência nas áreas de educação e de psicologia da educação no Brasil, entre os anos de 2002 e 2007. Na data do referido estudo obteve 22 pesquisas, sendo que apenas 14 estavam disponíveis no meio digital. A autora pesquisou a biblioteca digital de dissertações e teses IBICT; a biblioteca virtual de saúde (BVS); a biblioteca virtual de educação (BVE); o banco de teses da CAPES; o núcleo brasileiro de teses e dissertações em

educação, educação física e educação especial; bem como bibliotecas de importantes universidades do Brasil. A maior parte das pesquisas produzidas na área da psicologia entende a resiliência como processo, enquanto que a educação oscila entre dois entendimentos, ou seja, como processo e como um traço de personalidade. O estudo permitiu refletir sobre essa questão no campo educacional, buscando auxiliar o professor a ultrapassar as representações feitas sobre as circunstâncias adversas por parte dos alunos.

Observamos que a maioria dos trabalhos revelou a escola e as práticas pedagógicas como possibilidades de promover os fatores protetivos, e que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos nas situações de aprendizagem escolar são relacionados a tais fatores tanto no que concerne ao risco quanto à proteção. Nesse sentido, as práticas educativas devem ser analisadas e sugerem pesquisas que venham revelar possibilidades de construção da resiliência no espaço escolar. A escola como ambiente construtivo, de interações dinâmicas e recíprocas pode se constituir produtora de risco e de proteção. A clareza, quanto ao papel social da escola, pode permitir a intencionalidade da prática educativa, visando à promoção da resiliência.

Na intenção de situar a relação que fazemos entre jogo e resiliência, alguns elementos precisam ser explicitados. O primeiro deles refere-se à necessidade de evidenciar o posicionamento teórico que assumimos na compreensão da resiliência. Adotamos o conceito dado por Cicchetti (2003, p.20) segundo o qual resiliência se define como:

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

Este modo de conceber a resiliência nos permite encontrar uma interface com a perspectiva teórica piagetiana quanto à concepção de um sujeito ativo diante das demandas de desenvolvimento e que constrói formas, elementos, estruturas, estratégias e procedimentos para o enfrentamento de situações adversas

das quais é impossível que fuja, pois são pertinentes às interações nas quais está inserido.

No ambiente escolar, o jogo é empregado como instrumento de ação pedagógica. No referencial teórico adotado, o jogo de regras é considerado um instrumento que provoca o desequilíbrio e que favorece construções. Em nosso entendimento, essas construções podem ser relacionadas a fatores protetivos em seus aspectos: social, afetivo e cognitivo.

2.3 OS JOGOS DE REGRAS E OS FATORES PROTETIVOS: ASPECTOS SOCIAIS, COGNITIVOS E AFETIVOS

O jogo constitui possibilidade de ações e interações, sendo importante instrumento para promover a atividade construtiva da criança, o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, desde que direcionado aos objetivos e finalidades de sua utilização.

A análise do ato de jogar permite avaliar características de um indivíduo em relação à construção de conhecimento sobre determinados conteúdos e, a partir disso, se preciso, a elaboração de propostas de intervenção para que aquele possa construir noções que ainda não tenha, favorecendo a construção de estruturas cognitivas pelo próprio sujeito (CANAL; QUEIROZ; RONCHI, 2009, p. 149)

Piaget (1975) descreve os jogos dividindo-os em três modalidades: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras, que são predominantes, dependendo dos estágios de desenvolvimento da criança. Para o autor, o jogo de regras engloba os jogos simbólicos que constituem uma atividade real do pensamento e também os jogos de exercícios que ativam os movimentos e as percepções.

O jogo de regra, objeto de análise neste trabalho, é predominante a partir do subestádio das operações concretas, ou seja, está mais presente no período aproximado entre 7 e 11 anos, estendendo-se para depois dele.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude), ou intelectuais (cartas, xadrez, etc...) com competições dos indivíduos e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1975, p.184).

Segundo Piaget (2007), no período das operações concretas no qual predominam os jogos de regras, algumas características aparecem de forma mais significativa como o início da construção lógica, a capacidade de coordenar pontos de vista diferentes, a diminuição do egocentrismo, a reversibilidade, a capacidade de realizar classificações e as relações de causalidade. Analisa o autor que a criança:

[...] começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência quanto para a afetividade. Para a inteligência trata-se do início da construção lógica que constitui o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. Para a afetividade o sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e autonomia pessoal em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças (PIAGET, 2007, p.42).

A relação que fazemos entre jogo e aspectos cognitivos, como indicadores de resiliência em escolares, encontra-se nos processos que emergem dos procedimentos dos jogadores nas situações de interação lúdica. No caso desta pesquisa, foram observados, como aspectos cognitivos no jogo, os seguintes elementos: elaboração de estratégias, análise dos próprios procedimentos e o planejamento das ações no jogo. Entendemos que, ao elaborar, analisar o próprio jogo e planejar as jogadas futuras, o jogador é convocado à descentração do pensamento, à reversibilidade, à coordenação de pontos de vista diferentes e do próprio pensamento. No que concerne aos aspectos cognitivos, a estes processos denominamos resiliência.

No aspecto afetivo, a resiliência está relacionada aos sentimentos e à organização da vontade. “A vontade é, simplesmente, uma regulação tornada reversível, sendo neste ponto que ela é comparável a uma operação” (PIAGET, 2007 p. 57). A vontade acontece indissociada do que é cognitivo, pois utiliza o processo da regulação para operar a ação. No jogo de regras, isso é percebido, pois, diante de um desafio situacional, torna-se observável o ato da vontade desde o

enfrentamento até a finalização da atividade. A vontade implica na solução do problema, assim como no processo de construção das decisões tomadas no jogo. Esse processo de construção envolve a autorregulação, ou seja, o regular de si mesmo, ou a autonomia. Neste caso, o sujeito produz conhecimento pelo prazer de construir conhecimento, o que significa uma regulação interna.

Clarapède (1950, p.3) comenta “Executa-se um ato de vontade quando está desadaptado, isto é, quando nem o instinto, nem o hábito permitem fazer face a uma situação embaraçosa que defrontamos. Fica suspensa nossa reação”. Para o autor, quando há conflito entre duas tendências, seja uma advinda dos meios para atingir um fim (por exemplo, a estratégia empregada no jogo) e a outra originada na vontade de atingir o próprio fim (ganhar o jogo), e quando uma tendência triunfa sobre a outra, aparece a vontade com a função de resolver um problema fim (adequar a estratégia ao resultado, corrigir, regular o pensamento e a ação). Sobre essa implicação, o sentimento da vontade é a maior resistência à realização do desejo.

Dell’Agli (2008, p.73) argumenta:

Afetividade para Piaget são os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções e as diversas tendências incluindo de modo particular a vontade, por concebê-la como a regulação de sentimentos elementares.

A inteligência e a vontade, apesar de procurarem o reajustamento da ação, possuem diferentes funções. Quando se tem um problema, a inteligência indaga o meio para atingir o fim, envolvendo a questão de saber e poder resolvê-lo; já a vontade indaga o problema fim, e isso envolve a questão de dever resolver o problema (CLARAPÈDE, 1950).

A afetividade discutida nessa perspectiva está relacionada à vontade. Não é o afeto do outro que move o indivíduo para a ação, e sim, a construção do sujeito e a condição de perceber-se como sujeito da ação, diante do outro e da implicação do outro sobre si.

Garcia (2010, p. 74), falando sobre a afetividade em Piaget:

Entende que a afetividade é a energética da ação e o funcionamento da inteligência dependeria dela. Em outras palavras, a inteligência não pode funcionar sem a afetividade, pois é ela que impulsiona a ação, mas, por outro lado, a afetividade nada seria sem as estruturas cognitivas, pois são elas que fornecem os meios para atingir um determinado fim.

Na relação entre jogo e resiliência, além da condição estrutural da inteligência, há uma condição essencial para o sujeito agir sobre o objeto: ele precisa estar interessado no objeto e isto se dá por meio dos afetos. Os afetos preparam as ações do sujeito, participando ativamente da percepção que ele tem das situações vividas e do planejamento de suas reações ao meio. Nas situações nas quais o jogo se desenvolve, o interesse e os afetos dos jogadores são mobilizados. Dolle, (1993) ao analisar os afetos na teoria piagetiana, considera a afetividade implicada no campo das significações e, nestas, as relações interindividuais tem um papel importante, o que está contemplado nas vivências com os jogos.

A afetividade, nas relações interindividuais, se alimenta unicamente do sentido e que é este quem a estrutura, desequilibra, equilibra e reequilibra. O gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, etc., são tão expressivos quanto as palavras. Dito de outro modo, a afetividade em ato fala àquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que o leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao destinatário, etc (DOLLE, 1993, p.120).

Compreendemos que o jogo de regras permite que o indivíduo exercite as funções intelectuais ao tentar solucionar as situações-problema. Com ele, a cada procedimento são criadas novas estratégias, acontecem novas interpretações para uma mesma situação, enriquecendo, assim, o pensamento.

O jogo no contexto de uma partida é um exercício de compreender, de fazer coordenações inferenciais, de tomar consciência de procedimentos, de construir estratégias, de formular um conhecimento sobre o próprio jogo e as formulações ou explicações que autorizam ou dão significação às jogadas (MACEDO, 2009 p. 50).

Neste sentido, o raciocínio pode ser desenvolvido por meio de ações frente aos desafios e possibilita ao jogador criar mecanismos para ampliar as suas construções em busca do conhecimento.

Os jogos de estratégias e desafios desencadeiam, do ponto de vista cognitivo, a construção e a ação de esquemas e pela ação do sujeito ele constrói conhecimentos descobrindo a forma do objeto ou suas leis de composição. Para ganhar o jogo é necessário inventar estratégias e procedimentos e isto possibilita desencadear processos de regulação (TORRES, 2001, p.23).

Com base nessa compreensão, os fatores protetivos relacionados aos aspectos afetivos no presente estudo, são identificados como procedimentos que revelam: envolvimento ou desinteresse pela tarefa, fabulação e não- importismo, enfrentamento dos desafios, desistência ou persistência na atividade, comprometimento ou descompromisso, além de emoções como: raiva, desprazer, ansiedade, medo, satisfação, senso de competência própria, confiança, dependência e autonomia.

Ao enfatizarmos os procedimentos dos jogadores neste estudo, visamos apreender fatores protetivos advindos das emoções e as reações próprias às situações nas quais o jogo está presente. No contexto de jogo, são evocados estes aspectos da ordem dos afetos e estes se relacionam, se integram aos aspectos cognitivos também presentes na situação lúdica. Portanto, uma estratégia pensada no jogo é também sentida, regulada pela vontade, filtrada pelas emoções, carregada de envolvimento afetivo, a isto relacionamos os aspectos afetivos da resiliência em situação de jogo.

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

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

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

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

Oliveira (2005, p. 73) argumenta:

Vale ressaltar que não se trata de analisar o egocentrismo como um impedimento à socialização da criança, mas sim de discuti-lo no contexto de uma modalidade de pensamento que impede coordenações simultâneas de pontos de vista ou perspectivas.

A descentração, embora indique mudança na estrutura de pensamento, é oportunizada pela contradição do ponto de vista, contraposição advinda da interação com o outro, com a realidade e com os objetos do real.

Justamente por depender de sucessivas descentrações e coordenações é que o desenvolvimento atinge a reversibilidade. Essas coordenações são paralelamente individuais e sociais, pois engendram estruturas mentais e mecanismos internos de construção ao mesmo tempo em que implicam em reciprocidade interindividual, própria à cooperação (OLIVEIRA, 2005, p.78).

Nesse sentido, consideramos como aspectos sociais da resiliência presentes no jogo: a capacidade de enfrentamento de desafios impostos pelo outro, a contradição advinda do outro, a iniciativa de aproximação dos colegas, o reconhecimento da perspectiva do outro e a condição de cooperar.

Ao relacionarmos jogo e resiliência, por exemplo, na perspectiva teórica de Piaget, as condições positivas do desenvolvimento do indivíduo são

ênfatizadas e os processos descritos. Isto faz com que a análise das inadequações ou inaptações, ou ainda dos produtos finais perca sua ênfase. Isto implica em aceitar as contínuas convocações da vida, da escola, das relações para o enfrentamento de desafios impostos por situações novas, além de significar um convite ao indivíduo para se deixar seduzir pela capacidade de resolver conflitos e vivenciar o prazer em conhecer o novo – o que explica o cenário do jogo na compreensão do referencial teórico adotado.

O jogo é compreendido como ato de conhecer. O que significa que, ao assimilar a realidade, o sujeito a está recriando, conferindo sentido a ela e, ao mesmo tempo, colocando-se em atividade. Piaget (1965/1973) considera fundamental a atividade do sujeito sobre o objeto enquanto um processo auto-estruturante da atividade humana. É através desta atividade que o sujeito constrói a si (ampliando e flexibilizando seus esquemas), constrói possibilidades de interação com o outro e com o objeto de conhecimento.

Assim, os resultados de uma ação ou jogo não são tão significativos quanto os procedimentos empregados pelos sujeitos para chegar a eles. Por essa razão, no presente estudo, observar e analisar os procedimentos do jogador, na ação de jogar, é tão relevante. A estes procedimentos, relacionamos os fatores protetivos ou resiliência.

Entendemos que os procedimentos dos jogadores são reveladores de processos construídos que permitem a elaboração de novas estratégias de enfrentamento diante de situações problemas e a isto chamamos resiliência. Selecionamos, para este trabalho, um jogo de regras que nos permitiu analisar a relação entre os procedimentos dos jogadores aos fatores protetivos, relação que objetivamos estreitar e aprofundar a seguir.

Posto isto que identifica os aspectos cognitivos, afetivos e sociais e da resiliência no jogo de regras, passamos a apresentar o resultado de um estudo que revela a evolução das pesquisas sobre jogo entre 1980 a 2011.

2.4 OS JOGOS DE REGRAS NAS PESQUISAS APOIADAS EM PIAGET

Para analisar o jogo de regras, apresentamos o resultado de três estudos que identificaram pesquisas sobre jogo, apoiadas no referencial teórico piagetiano. O primeiro deles, de Alves (2006), oferece uma revisão bibliográfica de estudos datados entre 1980 e 2006. O segundo, de Ribeiro e Rossetti (2009), investigou o período entre 2005 a 2008. O terceiro foi realizado por nós, nas mesmas bases de dados de Ribeiro e Rossetti (2009) e cobriu o período entre 2008 e 2011.

O estudo de Alves (2006) apresentou um quadro com a síntese dos trabalhos, elegendo categorias tais como: autor/ ano, tipo de publicação, característica do trabalho, jogos utilizados, aspectos avaliados, total da amostra, idade, série escolar dos participantes e local da pesquisa.

O autor indica, neste trabalho, que, a partir do ano 2000, houve um significativo aumento no número de pesquisas que estudaram o jogo apoiados no referencial teórico de Piaget. Foram localizados, entre 1980 e 2006, 68 estudos, classificados em teórico, teórico-prático e empírico. Os empíricos foram divididos em cognitivos, cognitivos/conteúdos, cognitivos/sociais, conteúdos e sociais, com ênfase em 32 estudos que ressaltaram os aspectos cognitivos presentes no jogo de regras.

O segundo estudo, de Ribeiro e Rossetti (2009), trouxe pesquisas realizadas no período de 2005 a 2008. Trinta e sete estudos foram encontrados sobre o tema, sendo 13 trabalhos acadêmicos e 24 publicações de periódicos ou livros. Os trabalhos encontrados foram distribuídos em 5 categorias, sendo elas: teóricos ou teórico-práticos (3); jogos e aspectos cognitivos (17); jogos e relações afeto-cognição (2); jogos e aspectos sociais (8) e jogos e formação de professores (7).

As autoras constataram que os trabalhos empíricos predominam, representando 91,8% do total, e que, dentro desta categoria, há um número expressivo de trabalhos voltados aos aspectos cognitivos. Em segundo lugar, constatou-se a temática das interações sociais; em terceiro, os estudos sobre as concepções e a formação dos professores e, por último, o tema que discute a relação entre afetividade e cognição.

Os estudos de Alves (2006) e de Ribeiro e Rossetti (2009) apontam a necessidade de preparação dos professores para o trabalho com jogos no

cotidiano da sala de aula. Este apontamento contribuiu para o nosso estudo, pois ressalta a concepção de jogo como instrumento que, no contexto escolar, pode promover conflito cognitivo por meio das interações interindividuais e intraindividuais por meio dos desafios que engendra. Esse tema é analisado no nosso trabalho em relação à resiliência em escolares.

Após o contato com os referidos estudos, conforme sinalizamos anteriormente, realizamos um terceiro para complementar o estado da arte das pesquisas sobre jogos de regras apoiadas no referencial teórico piagetiano, mantendo os descritores, as bases de dados e os portais de dissertações e teses empregados pelos autores já citados; assim, ampliamos o período. Partimos do último ano contemplado no estudo anterior (2008) e chegamos a 2011.

Para efeito de apresentação das pesquisas realizadas nos 3 estudos, construímos um quadro (apêndice B) no qual os mesmos são destacados considerando os 3 eixos que contemplamos em nosso trabalho: aspectos cognitivos, sociais e afetivos, identificados nas pesquisas anteriores. Os estudos de Alves (2006) e de Ribeiro e Rossetti (2009), descritos anteriormente, apresentam, em nosso estudo, uma organização mais sucinta. Elegemos para nosso quadro as categorias: aspectos avaliados (cognitivos, sociais e afetivos), tipo de publicação, bibliografia, ano de publicação e jogos utilizados. Como nossa pesquisa busca compreender as relações entre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos na construção de resiliência em escolares, por meio dos jogos de regras, reorganizamos os dois estudos comentados anteriormente para atender a esta especificidade e os apresentamos, seguindo a ordem de publicação. Apresentamos a seguir uma síntese dos estudos encontrados por nós a partir de 2008 e remetemos o leitor (Apêndice B), onde os dados podem ser conferidos. Lembramos que a revisão se ateve aos mesmos periódicos consultados no estudo anterior, o que exclui pesquisas sobre jogos no referencial piagetiano publicados em outros periódicos.

No ano de 2008, localizamos apenas um estudo não contemplado no anterior proposto por Ribeiro e Rossetti (2009).

Luna (2008) estudou a questão da indisciplina e disciplina em oficinas de jogos, tendo como objetivo identificar as ações de indisciplina em crianças nestes contextos. Foram observadas, no período de 1 ano e meio, três crianças, duas com 10 anos e uma com 11 anos. As observações relativas à

indisciplina das crianças foram analisadas pelas categorias de desatenção/dispersão, desrespeito às regras dos jogos ou das atividades, desrespeito às regras da oficina, desrespeito aos colegas, trapaça e desistência. Como resultado, verificou-se que as atitudes mais observadas nos três sujeitos foram de desrespeito e a menos observada de trapaça. Em relação à frequência das ações de indisciplina de cada criança, verificou-se que dois dos sujeitos observados agiram com relativa indisciplina no primeiro semestre, aumentaram as ações de indisciplina no segundo semestre e diminuíram no terceiro semestre. Nesta pesquisa, constatou-se que as oficinas de jogos constituem um espaço no qual, além de as crianças ampliarem seus recursos cognitivos, são desenvolvidas atitudes favoráveis à aprendizagem, que requerem, dentre outros, o desenvolvimento de ações de disciplina.

No período de 2009 a 2011, foram encontradas seis publicações sobre o assunto: quatro trabalhos acadêmicos, sendo teses ou dissertações e dois artigos publicados em periódicos que tomaram a perspectiva de Piaget por base.

O trabalho acadêmico de Dias (2009) buscou analisar, na teoria psicogenética de Piaget, as etapas de aquisição e de domínio referentes às regras e às estratégias do jogo Mancala, na modalidade Kalah. Participaram da pesquisa dois grupos de 12 alunos da 3ª série de uma escola pública do interior de São Paulo, sendo um grupo com participantes que apresentavam dificuldades em matemática (grupo A) e o outro grupo com participantes sem dificuldades nesta área (grupo B). O objetivo era identificar os conhecimentos prévios relativos às operações aritméticas, a noção de conservação de quantidades discretas implícitas no jogo, os erros relativos às regras e estratégia, os argumentos apresentados nas sessões de intervenção, e comparar a evolução de desempenho dos participantes.

Os resultados derivados da pesquisa apontaram que o grupo A apresentou uma melhoria significativa em relação às estratégias, e o grupo B, em relação às regras. Nos erros de regras, houve um maior percentual no grupo A. As crianças do grupo B tomaram consciência dos erros mais rapidamente do que as do outro grupo, sendo que os erros indicavam uma maior complexidade. O grupo B apresentou respostas mais elaboradas em relação às regras, às estratégias e à antecipação.

O trabalho de Cezar (2009) teve como objetivo descrever a criação de um jogo de regras sobre o conteúdo de acentuação gráfica em língua materna e acompanhar e avaliar suas aplicações utilizando os resultados para realizar as

modificações para o aprimoramento do jogo. Nesta pesquisa, envolveram-se alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Foram realizadas, para a coleta de dados, três aplicações do jogo de regras, em quatro etapas: diagnóstico do desempenho em escrita; aplicação de um pré-teste e de entrevista clínica sobre o conteúdo focalizado na intervenção pedagógica; desenvolvimento da intervenção pedagógica; nova aplicação do teste e de entrevista clínica. Os resultados apontaram que os alunos obtêm melhorias nas atividades de acentuação gráfica quando a intervenção pedagógica ocorre com o uso do jogo criado. Observou-se também a melhoria do desempenho em acentuação de vocábulos isolados e na explicação e justificativa das regras ortográficas.

Caiado e Rossetti (2009) desenvolveram um estudo na abordagem piagetiana sobre a inserção de jogos de regras na escola como estratégia facilitadora do desenvolvimento das relações cooperativas. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas (A e B), sendo a escola A reconhecida pelas suas práticas construtivistas e a escola B selecionada intencionalmente por suas diferenças quanto aos métodos de ensino empregados. O estudo teve 2 etapas, sendo que, na primeira, participaram turmas da 2ª série e 6 profissionais da equipe pedagógica de cada instituição; na segunda, participaram 21 alunos, sendo 10 da escola A e 11 da escola B, selecionados por sorteio.

Na primeira etapa, foi realizada a caracterização das formas de inserção dos jogos de regras no contexto escolar. Os profissionais responderam a uma entrevista estruturada composta de 8 questões, e o pesquisador realizou 5 dias de observações em sala de aula em cada escola.

Na etapa B, foram investigadas as noções cooperativas das crianças por meio de entrevista individual. A análise dos dados foi dividida em dois eixos. O primeiro contemplou a descrição do cotidiano das escolas e as configurações dadas ao jogo neste contexto. O segundo eixo baseou-se nas respostas das crianças sobre os aspectos do desenvolvimento, representativos de uma tendência à cooperação.

Os resultados demonstraram que a maior presença dos jogos de regras no contexto da escola construtivista foi acompanhada por um maior desempenho cooperativo de seus alunos.

Garcia (2010) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo favorecer a construção de relações cooperativas em adolescentes, em um contexto de oficina de jogos. Utilizou as contribuições de Piaget para a fundamentação

teórica, discutindo principalmente o papel das relações interindividuais no desenvolvimento da cooperação e no funcionamento da equibração majorante. Foram realizadas 23 reuniões semanais, com 12 alunos dos dois últimos anos do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro eixos interdependentes. Na discussão de seus dados, a autora considerou a caracterização dos procedimentos de intervenção e dos modos de interação entre os participantes uma contribuição relevante da pesquisa para estudos relativos aos temas: trabalho em grupo, autonomia e cooperação. Destacou a aplicação da teoria da equibração para o campo das relações interindividuais como promissora na investigação.

Simili (2009) desenvolveu um estudo sobre as concepções dos docentes do ensino fundamental sobre os jogos de regras no processo educativo e no desenvolvimento psicológico. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário e a entrevista semiestruturada com o conteúdo baseado na representação dos professores sobre os jogos de regras.

A pesquisa constatou que os docentes consideram importante o emprego dos jogos de regras como um instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, porém mostrou que não os relacionam ao desenvolvimento psicológico, isto é, não conseguem ver os referidos jogos como um meio que possa contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e sócio-moral das crianças e, apesar de considerarem os jogos positivos, a maioria deles não os empregam em sala de aula.

Santos, Ortega e Queiroz (2010), em artigo publicado, demonstraram, teoricamente, a viabilidade da utilização do jogo Cara a Cara para os processos de desenvolvimento de equibração e tomada de consciência. O artigo pretendeu analisar aspectos teóricos e metodológicos da teoria da equibração em relação às possibilidades que o jogo Cara a Cara fornece para a intervenção e a avaliação. O trabalho possibilitou demonstrar que um jogo de regras é um instrumento tanto para pesquisas quanto para intervenções na área da psicologia do desenvolvimento. Na discussão, afirmaram que o jogo apresentou-se como adequado instrumento para o entendimento de processos de conhecimento na medida em que permite a observação e o relato verbal acerca do que o sujeito compreende de si e do jogo.

Tanto nestes estudos comentados como nos trabalhos anteriores citados, os jogos de regras são considerados possibilidades construtivas que engendram desafios cognitivos, afetivos e sociais e suscitam as interações necessárias para que haja construção do conhecimento. A isto, é possível relacionar os fatores protetivos ou resiliência na situação de jogo na relação interpares.

Sintetizando a relação entre resiliência e jogo, retomamos que a construção do conhecimento articula, por interdependência, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, em um sistema integrado e dinâmico conforme aponta Macedo (2009 p.46).

No caso desta teoria, conhecimento e vida só se realizam na dialética de suas conservações e transformações, em um contexto de troca, em que elementos do 'exterior' e 'interior' complementarmente são necessários ao sujeito que conhece e vive.

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

Os desequilíbrios e as perturbações enfrentados por meio de uma situação desconhecida são necessários para o processo de desenvolvimento e para construção do conhecimento.

Este processo de construção explica por que não se trata de retorno ao equilíbrio perdido, e sim de um novo estado de equilíbrio (teoria da equilibração). Se não houver construção, não há regulação. Piaget (1976, p.19) descreve que, "quando a perturbação provoca simplesmente uma repetição da ação, sem qualquer mudança, ou quando o obstáculo leva ao fim da ação ou quando o sujeito empenha sua atividade em outra direção fugindo à perturbação, não há regulação". No jogo, isto se manifesta nos procedimentos dos jogadores quando as estratégias de ação são repetitivas, as jogadas não evoluem, o jogo não é de conjunto, mas de peças isoladas no tabuleiro, quando as regras são desconsideradas e a trapaça assume o

lugar porque o resultado (ganhar o jogo) é tido como mais importante do que jogar certo ou jogar bem o jogo.

No ambiente escolar, o aluno experimenta, cotidianamente, vários tipos de afetos (OATLEY; NUNDY, 2000) nas atividades e interações que vivencia. Sentimentos como o prazer da descoberta e da criação diante do objeto do conhecimento, a alegria advinda do bom desempenho diante de uma tarefa, a tristeza ou frustração diante da constatação do erro na resolução das atividades, a percepção do outro, a culpa quanto ao gerenciamento das condições de aprendizagem, enfim são situações de convite ao enfrentamento. Os modos de lidar com os sentimentos próprios às interações que vivencia são muito importantes. Quanto mais amplos forem os mecanismos e estratégias que o sujeito emprega, maiores as chances de desenvolver-se de modo saudável, apesar das adversidades que enfrenta.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

O estudo se enquadra na abordagem qualitativa que, de acordo como Triviños (2008), apresenta algumas características peculiares: desenvolve-se no ambiente natural; preocupa-se em descrever os dados em palavras e imagens com narrações e explicações que elucidam o objeto estudado; a análise enfatiza o processo e não simplesmente o produto ou resultado e o significado é tomado como preocupação principal na pesquisa. No contexto da pesquisa qualitativa, a descrição dos dados segue um percurso que elucidam os registros do pesquisador, os passos por ela desenvolvidos e as interpretações que dá aos dados.

Segundo Cervo (2007), a pesquisa descritiva procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros fenômenos, sua natureza e suas características. Para o autor, esta modalidade de pesquisa observa, registra, analisa e correlaciona os fatos ou fenômenos entre si.

Para Gil (2008), uma das significativas características da pesquisa descritiva é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistematizada e a possibilidade de descrever os fenômenos e o contexto no qual ocorrem. Em nosso estudo, a observação sistemática foi adotada, levando em consideração dados do contexto da sala de apoio. Os registros destes dados foram descritos em diários de campo, seguindo os passos do plano de observação que levou em conta o que observar, em quais momentos, de que forma e como deveria ser o registro da organização das observações.

A pesquisa descritiva supõe cuidadoso tratamento dos dados coletados. Implica em clareza, na análise dos procedimentos empregados na coleta de dados, evidenciando o processo percorrido pelo pesquisador. Assim, o estudo pode ser denominado descritivo- interpretativo (GIL, 2008).

Nesse contexto, adotamos a modalidade de estudo de caso. De acordo com Gil (1996), esta modalidade de estudo permite o aprofundamento de um ou de poucos objetos de estudo, porém confere a possibilidade de um conhecimento amplo e detalhado. Para um estudo de caso, Yin (2001) aponta que os dados não são apenas registrados, mas também interpretados pelo pesquisador. Martins (2006,

p.9) afirma que o estudo de caso é “uma investigação empírica, que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real [...] onde o pesquisador busca descrever, compreender e interpretar a complexidade de um objeto delimitado”.

3.2 OBJETIVO GERAL

Analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos indicadores de fatores protetivos por meio do jogo Rummikub em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem.

3.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar aspectos sociais, cognitivos e afetivos manifestos em situações com o jogo de regras;
- Verificar possíveis relações entre os fatores protetivos identificados e os procedimentos empregados pelos jogadores participantes do estudo.

Questões norteadoras da pesquisa: Como se manifestam os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, indicadores de resiliência, nos procedimentos de alunos que frequentam a sala de apoio, no jogo Rummikub? Que relação é possível estabelecer entre os procedimentos dos jogadores e os indicadores de resiliência em situações escolares?

3.3 MÉTODO CLÍNICO

Na busca por respostas aos objetivos acima descritos e em consonância com o referencial teórico adotado no presente estudo, o método clínico de Piaget possibilita ao pesquisador a condição de acesso à estrutura de pensamento do sujeito por meio da análise da ação, que compreende, em especial, a junção de dois elementos: a interrogação e a observação.

Castro (1974) analisa que, no método clínico de Piaget, é fundamental a elaboração de questionamentos referentes às ações, não apenas para a obtenção de respostas, mas para suscitar o seu modo de pensamento e experiências vivenciadas, o que pode ser aprendido por meio da observação, da ação do sujeito, da verbalização e das explicações dadas por ele diante de um conflito provocado.

Carraher (1994, p. 28) corrobora essa idéia ao afirmar que “é frequente no método clínico piagetiano a confrontação do sujeito com problemas concretos, que ele deve resolver por antecipação ou explicar, após uma demonstração”. Essa provocação ao pensamento do sujeito objetiva compreender o processo de pensamento que o leva à resposta apresentada. A autora argumenta que o pesquisador deve acompanhar o raciocínio do sujeito, sem interferir nas respostas, pois, na perspectiva piagetiana, o processo é mais importante do que a resposta final, se certa ou errada. Por isso, deve-se entender o percurso do sujeito para chegar à resposta e considerar as justificativas que apresenta.

Essa forma de coletar dados é coerente com o conceito de conflito cognitivo. Diante da perturbação provocada pelo conflito, o sistema cognitivo é convocado à descentração, transformação, reorganização. O papel do conflito é ativo no sentido de evocar a mudança, engendrar o desafio. Por essa razão, no jogo, diante dos impasses quer sejam advindos dos arranjos e interrelações entre as peças, quer sejam da interação com os pares, ou dos aspectos afetivos envolvidos no ganhar/perder, há a instalação de conflitos que, se acatados pelo sistema e não negada a perturbação, podem ser fecundos às transformações.

Assim, é possível concordar com Delval (2002, p.12) quando assinala “[...] o pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação ou organiza sua ação”

Ressaltamos que, muito embora não tenhamos adotado a mesma estrutura própria às situações experimentais da obra de Piaget, o desenho metodológico do nosso trabalho seguiu os princípios norteadores do método clínico, tais como os descrevemos anteriormente, por meio do quais o pesquisador oferece um conflito cognitivo, um problema a ser solucionado, introduz variações nas condições envolvidas no fenômeno e, ao colocar o sujeito para agir ou falar, observa algo preciso, testa hipóteses e verifica o sentido atribuído pelo sujeito à própria ação

ou pensamento. Conforme esclarece Piaget (2005, p.15) “[...] O exame clínico participa também da observação direta, dado que o bom clínico se deixa dirigir ao mesmo tempo em que dirige, levando em consideração todo o contexto mental [...]”.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA

A rede de ensino estadual de Londrina segue um projeto unificado do Núcleo Estadual de Educação para todas as escolas, denominado Sala de Apoio à Aprendizagem (S. A. A). Ele legitima um espaço para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem na escola, uma vez que é dirigido aos alunos com queixa nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O projeto da Secretaria de Estado da Educação, por meio da resolução nº 371/2008, estabelece as Salas de Apoio à Aprendizagem “a fim de atender os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, nos estabelecimentos que ofertam esse nível de Ensino, no turno contrário ao qual estão matriculados” (PARANÁ, 2008b, p.1.).

Os professores das salas de apoio são professores contratados por um processo seletivo, denominado PSS (processo seletivo simplificado), o que significa uma atuação temporária neste projeto. São selecionados os alunos que apresentam queixa de dificuldade de aprendizagem, sendo que estes participam da sala de apoio no turno contrário ao que estão matriculados. Cada sala pode ter no máximo 15 alunos. A seleção é realizada pelos respectivos professores da sala regular, por meio de formulário no qual avaliam a oralidade, leitura e escrita (Língua Portuguesa), números, álgebra, grandezas, medidas e geometria (Matemática).

Como lócus da pesquisa, selecionamos uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região central da cidade que oferece a Sala de Apoio à Aprendizagem.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como critério de seleção/exclusão de participantes, optamos por selecionar os alunos que frequentavam a sala de apoio de matemática, devido à disponibilidade da professora diante da pesquisa e pelo fato dos alunos frequentadores das aulas de matemática serem mais assíduos, manifestarem

interesse no estudo, tendo devolvido os TCLE assinados em tempo hábil. A professora da sala de Português manifestou dificuldades para permitir a realização do estudo, alegando atraso nos conteúdos de sua disciplina. Respeitando a preocupação da professora, o estudo se desenvolveu nas aulas de matemática.

Participaram oito alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, frequentadores da sala de apoio à aprendizagem. A faixa etária dos alunos variava entre 10 anos e 10 meses e 12 anos e 10 meses, no período da coleta de dados. Embora a questão de gênero não tenha sido critério de inclusão/exclusão, coincidentemente, a amostra se constituiu por sujeitos apenas do sexo masculino.

Como critério da amostra, adotamos:

- Ser aluno da sala de apoio à aprendizagem;
- Frequentar semanalmente a sala de apoio à aprendizagem;
- Devolver o termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais (Apêndice C).

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.6.1 Aspectos Éticos

Os procedimentos éticos de pesquisa foram seguidos tanto no que concerne à participação da escola/professores quanto à participação dos alunos da S.A.A, e o projeto foi aprovado pelo C.E.P.S.H/ UEL/HU (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos), com o nº 007/10.

Inicialmente, foi feito contato (Agosto de 2010) com a coordenação da escola e explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Tendo a escola manifestado interesse pelo estudo, foi autorizada, pela Direção da mesma, a permanência da pesquisadora durante os meses de setembro a dezembro de 2010, para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a autorização da escola, a pesquisadora foi apresentada às duas professoras da sala de apoio, sendo uma delas da disciplina de Língua Portuguesa e a outra, de Matemática. Neste momento, foi informado que a pesquisa se desenvolveria na própria escola e no horário da aula da S.A.A, envolvendo observação sistemática das aulas, preenchimento de alguns instrumentos

indicadores de aspectos cognitivos, sociais e afetivos (global e específico) e observação de procedimentos dos alunos em sessões realizadas na S.A.A por meio do jogo de regras.

3.6.2 Observação Sistemática

Sendo a observação um dos recursos fundamentais no método clínico, ela oportuniza o levantamento de hipóteses, proposição de situações-problema e análise do contexto. Com a observação sistemática, objetivamos contextualizar a sala de apoio à aprendizagem, favorecer a aproximação da pesquisadora com o grupo de alunos e identificar o perfil dos alunos.

Como os alunos frequentavam a sala de apoio duas vezes por semana, a observação foi realizada durante seis encontros, de 1 hora e 30 minutos cada, totalizando nove horas. Os dados de observação foram registrados em diário de campo. Nas observações realizadas, buscamos identificar aspectos da ordem dos afetos bem como sociais e cognitivos nas interações entre os alunos na S.A.A, enquanto realizavam as atividades cotidianas, como seus procedimentos na realização das tarefas propostas se manifestavam. Observamos as condições de elaboração de estratégias para a resolução das tarefas e exercícios propostos, se buscavam alternativas diferenciadas e mantinham-se envolvidos na atividade, se manifestavam condutas autônomas ou mais dependentes do professor, a interação entre os pares e as emoções manifestas durante a realização das atividades na S.A.A.

3.6.3 Instrumento Indicador de Aspectos Cognitivos, Sociais e Afetivos – Global (OLIVEIRA; MACEDO, 2011)

Visando refinar os dados da observação, ao final do período destinado a ela, utilizamos um instrumento que nos possibilitou identificar condutas/características predominantes nos alunos quanto aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos (Anexo A), através da percepção da pesquisadora, tendo em vista o que acompanhamos pela observação o contexto da sala de apoio.

Os indicadores cognitivos tinham como eixos a serem considerados: o rendimento escolar, expresso em nota; a capacidade do aluno de elaborar estratégias para a resolução de problemas; a condição do aluno de analisar a própria ação ou os procedimentos por ele empregados; a capacidade de planejar as próprias ações.

Para os indicadores sociais, os itens enfatizaram: capacidade de enfrentamento diante de um desafio, condição do aluno de tomar iniciativa de aproximação dos colegas, capacidade de reconhecer a perspectiva do outro e a condição de cooperar quando em situação de interação com pares.

Os indicadores afetivos permitiam a observação diante da tarefa proposta, avaliar o momento do enfrentamento, da realização e finalização da atividade, analisando características como fuga ou dispersão e fabulação, que revelam conduta evitativa do aluno em relação à aprendizagem, persistência, desistência diante de uma possibilidade de fracasso, perda do interesse pela atividade, desprezo pelo próprio investimento, abandono da tarefa sem concluí-la, preocupação extremada ou apenas com o resultado da produção.

O instrumento buscou investigar também como a criança reage à imposição da vontade de um parceiro, que emoções surgem e como lida com elas: agressividade, raiva, desconforto, fuga, reclamação, dependência do adulto, capacidade de negociação com o parceiro. Os indicadores afetivos analisaram ainda a autonomia da criança na resolução de seus conflitos. Em todos esses itens, a pesquisadora foi convidada a assinalar a graduação correspondente ao que predomina na conduta da criança.

Este instrumento foi o primeiro a ser preenchido pela pesquisadora logo após o período de observação sistemática durante a aula.

3.6.4 Instrumento Indicador de Aspectos Cognitivos, Afetivos e Sociais - Específico (OLIVEIRA; MACEDO, 2011)

Este instrumento objetivou levantar características que o aluno demonstrou no enfrentamento, na realização e na finalização de uma atividade específica no caso durante uma das sessões como o jogo de regras. Este instrumento é composto de pares opostos para uma mesma temática (Anexo B). Os

itens têm estrutura semelhante à do instrumento anterior e sua aplicação, em uma situação específica de sala de aula.

Nesses itens propostos, o primeiro conjunto de pares opostos enfatizou: medo ou coragem, rapidez ou demora, passividade ou atitude, interesse ou desinteresse pela tarefa, planejamento ou impulsividade na escolha dos meios de resolução daquilo que é proposto. O segundo conjunto foca autonomia ou dependência, segurança ou insegurança diante do que é solicitado; envolvimento ou fuga da tarefa proposta e o interesse em dar conta do que foi pedido. O terceiro conjunto de pares reunidos por oposição analisou a postura da criança frente a um conflito de ordem social ou cognitiva que surge no contexto da atividade específica. Assim, foram investigados: persistência ou desistência, compromisso ou falta de comprometimento, raiva ou autocontrole, enfrentamento ou conduta evitativa, repetição de estratégias ou criação de novas possibilidades de resolução do problema. O quarto conjunto de pares está diretamente relacionado à finalização da tarefa e investiga a percepção da criança diante do que conseguiu realizar por meio dos seguintes indicadores: satisfação ou insatisfação com o resultado, senso de competência ou de incompetência, confiança em si mesmo ou dependência, capacidade de corrigir os próprios erros ou de repeti-los.

Este instrumento foi preenchido pela pesquisadora na sétima sessão avaliativa com o jogo de regras. Neste instrumento, foi considerada novamente a leitura da pesquisadora sobre as condutas manifestadas pelos alunos.

3.6.5 Sessões com o Jogo Rummikub

O jogo que foi utilizado para análise das condutas lúdicas foi o Rummikub, (produzido pela Grow). Este jogo foi selecionado por atender aos objetivos que queríamos atingir, permitindo identificar aspectos afetivos, cognitivos e sociais, e possibilitou interações em duplas e quartetos. É um jogo que suscita a descentração, convida à consideração do jogo do outro e a estabelecer relações entre suas peças e o tabuleiro, a mesa e as peças e tabuleiros dos demais jogadores. O jogo foi muito bem recebido e era desconhecido entre os participantes o que despertou interesse, possibilitou um movimento naquele contexto, assim como, o desequilíbrio e o conflito cognitivo.

Figura 2 - Jogo Rummikub



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

O jogo é composto por dois conjuntos formados por peças numeradas de 1 a 13, em quatro cores diferentes (azul, laranja, vermelho e preto) e quatro tabuleiros (suportes). Existem ainda dois curingas, representados por duas 'carinhas', que exercem a função de substituição da peça faltosa à formação da série, conforme ilustra a figura a seguir (Figura 3).

Figura 3 - Conjunto de Peças do Rummikub



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

O objetivo do jogo é esvaziar o tabuleiro, descartando todas as peças. Cada jogador inicia com 14 peças escolhidas sem que se possa vê-las. Devem organizar previamente, em seus tabuleiros, séries de três tipos: grupo de três

peças de mesmo número e de cores diferentes, ex. 888 (sendo um azul, um vermelho e o outro, preto); quatro peças, se uma das cores for repetida; ou ainda, no mínimo, séries de três peças, sendo estas sequências, de números, mantendo-se a cor. Ex.234 (todos laranjas).

Figura 4 – Grupo e Série - Sequência



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

As peças, após serem baixadas na mesa, podem ser apropriadas por qualquer um dos jogadores para constituir novas jogadas como rearranjos entre as séries.

Figura 5 – Figura representativa envolvendo o Jogo de Regras Rummikub

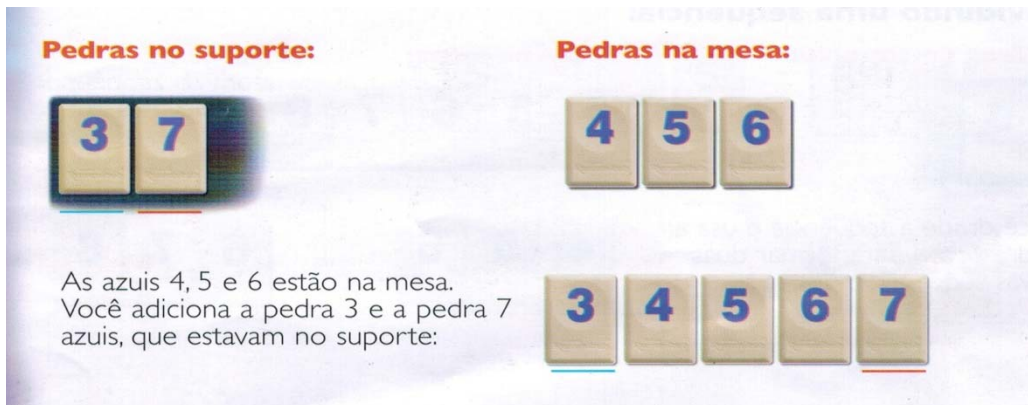


Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

As peças podem ser manipuladas das seguintes formas:

- 1) Adicionar uma ou mais pedras do suporte a uma série ou grupo;

Figura 6 – Regras do Jogo 1



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

- 2) Tirar uma quarta pedra de uma sequência ou grupo e usar para formar uma nova série ou grupo;

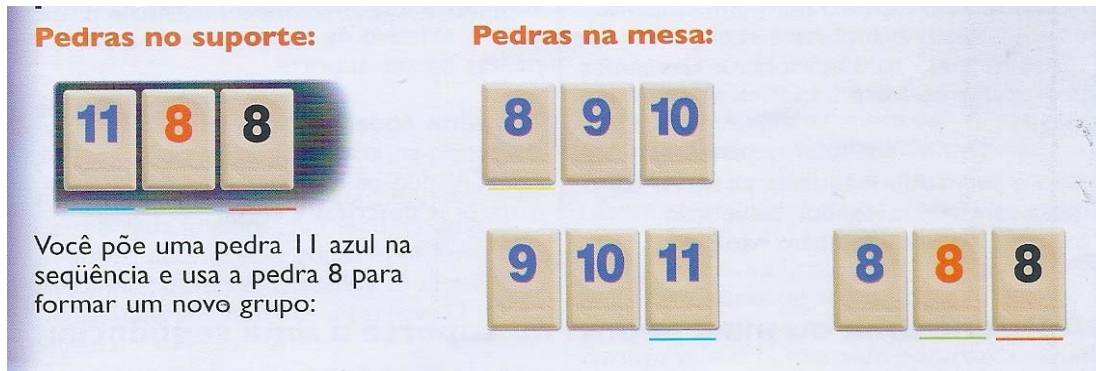
Figura 7 – Regras do Jogo 2



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

- 3) Adicionar uma quarta pedra a uma série ou grupo e tirar qualquer pedra para formar uma nova série ou grupo;

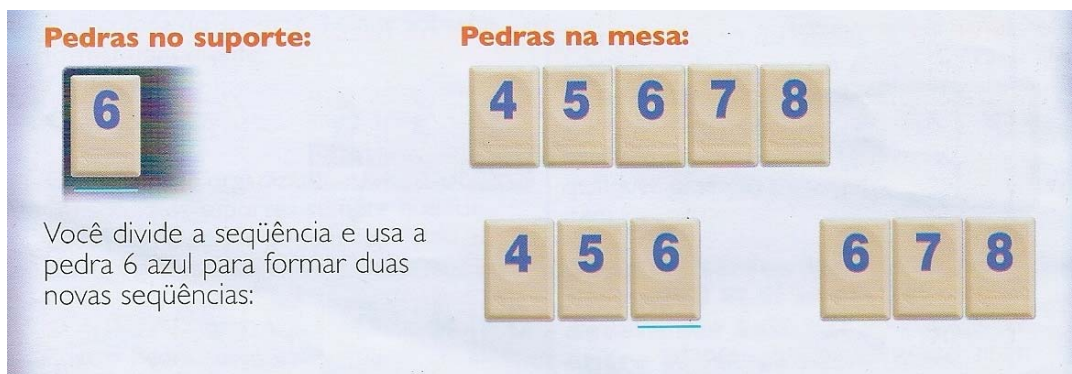
Figura 8 – Regras do Jogo 3



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

- 4) Dividir uma seqüência, desde que permaneça, em cada uma, no mínimo três peças;

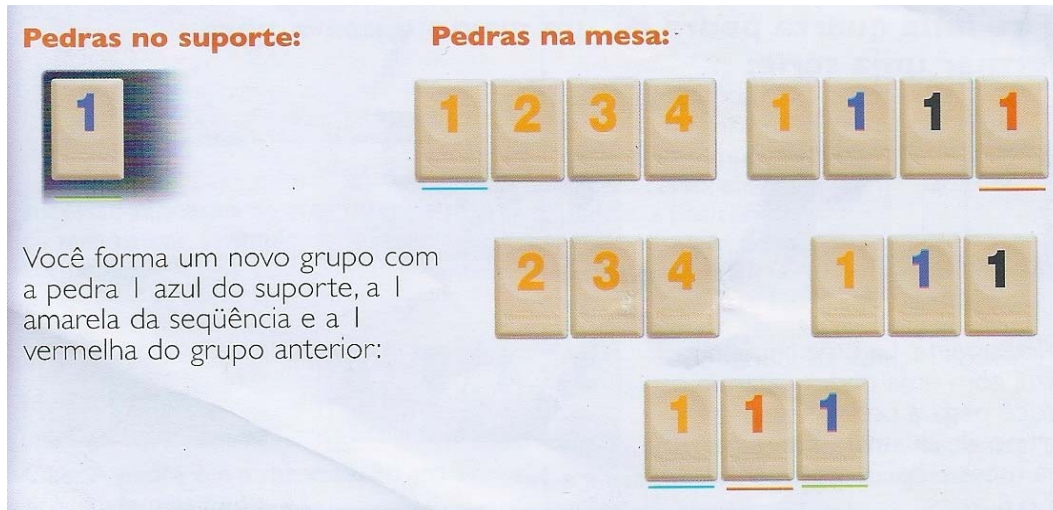
Figura 9 – Regras do Jogo 4



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

- 5) Divisão combinada: utilizar peças da mesa para formar nova série ou grupo juntamente com a peça do seu tabuleiro;

Figura 10 – Regras do Jogo 5



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

- 6) O curinga retirado de uma série ou grupo deve ser encaixado na mesma jogada, podendo o jogador aproveitá-lo, descendo pedras de seu suporte em outras séries que estão na mesa, ou encaixá-lo em qualquer jogo da mesa.

Figura 11 – Regras do Jogo 6



Fonte: Grow Jogos e Brinquedos LTDA (193?)

Seguindo a proposta do método clínico, as sessões lúdicas foram adotadas como reveladoras da estrutura de pensamento aplicada ao jogo e como possibilidades de observar as relações estabelecidas pelos participantes diante de um conflito em seus aspectos cognitivos sociais ou afetivos, como elaborar estratégias para alcançar o objetivo do jogo, reconhecer a perspectiva do colega para lançar suas peças na mesa e fazer boas jogadas, envolvimento no jogo diante dos impasses provocados pelo jogo ou pelo colega.

Foram realizadas sessões lúdicas com o jogo Rummikub, distribuídas do seguinte modo: quatro sessões de aprendizagem (propriedades, peças, regras) do jogo, que era desconhecido de todos os participantes e, posteriormente, oito sessões avaliativas para analisar as condutas dos participantes. Nessas sessões, foi preenchido o instrumento indicador em situação específica (Anexo B), registradas as jogadas por meio de filmagem e em protocolos que representavam o tabuleiro e indicavam os movimentos das peças feitos pelos jogadores (Apêndice D) e observados os procedimentos dos jogadores. As sessões com o jogo de regras duravam aproximadamente 45 minutos.

A primeira sessão de aprendizagem foi realizada com todos os alunos, na própria sala de aula, após as atividades escolares. Nas sessões seguintes, objetivando maior organização, dado o espaço físico restrito da sala de apoio, a biblioteca passou a ser utilizada e os alunos se dividiram em 2 quartetos, ou seja, no primeiro momento, 4 alunos aprendiam o jogo e os outros alunos ficavam na sala de aula fazendo atividade escolar e depois se alternavam.

As sessões avaliativas também foram desenvolvidas no espaço da biblioteca alternando momentos de organização em duplas e em quartetos, com o objetivo de analisar as várias possibilidades de interação (das oito sessões avaliativas, foram quatro sessões em duplas e quatro em quarteto). O objetivo da pesquisadora com o jogo não foi o resultado da pontuação final, ou seja, ser vencedor ou não, e sim, a análise empregada, as estratégias elaboradas e a movimentação do jogo, pois, a cada jogada, a mesa se transformava e permitia novas possibilidades. Essas sessões foram filmadas e gravadas, com foco exclusivo nas mãos dos jogadores em ação no tabuleiro, conforme solicitação da escola. Os rostos dos participantes, em nenhum momento da filmagem, foram identificados. O pesquisador identificou os jogadores por meio de pulseiras coloridas e registro da cor das pulseiras e nome dos jogadores em formulário de registro para posterior

análise do material gravado. Além da gravação, as jogadas foram registradas em protocolos (Apêndice D).

3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

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

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para introduzir a análise dos dados de nosso estudo, retomamos que o objetivo desta pesquisa foi analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos indicadores de fatores protetivos por meio do jogo Rummikub em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem. Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos por meio da observação, dos indicadores de resiliência e dos procedimentos empregados pelos jogadores, participantes do estudo no jogo de regras Rummikub.

Iniciamos a apresentação dos resultados lembrando que, no presente estudo, fatores protetivos são reconhecidos como resiliência, tal como o entendimento de Oliveira e Macedo (2011) na discussão que fazem acerca das possibilidades de pensar a resiliência na perspectiva teórica piagetiana. Os autores apontam três características próprias aos fatores protetivos.

A primeira característica é que os fatores protetivos são entendidos como qualidade de interação e forma de lidar com os desafios com os quais o sujeito se depara. A segunda característica própria aos fatores protetivos é que eles são resultantes de relações intersistêmicas. Os autores comentam que a resiliência está relacionada à adaptação - processo que explica progressos da construção do conhecimento indo para além da capacidade de ajustamento do sujeito ao meio, pois implica em construção de modos de lidar com os riscos. A terceira característica é que os fatores protetivos não estão no sujeito, mas dependem de uma construção que é própria (sujeito auto- estruturante).

Ao adotarmos essa compreensão de fatores protetivos, identificamos neles aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Sinalizamos que, no entendimento de nosso estudo, os fatores protetivos não são generalizáveis, nem mesmo são garantias em todas as situações nas quais o sujeito está envolvido. Assim, os fatores cognitivos, sociais e afetivos encontrados nas situações descritas são circunscritos ao observado e vivenciado no contexto. Entretanto, reconhecemos que eles apontam significativas possibilidades de reflexão acerca de situações em que a construção da resiliência possa ser desencadeada.

4.1 FATORES PROTETIVOS IDENTIFICADOS

Como forma de organização dos resultados, optamos por analisar os fatores integrando os dados oriundos da observação, dos instrumentos e dos procedimentos dos jogadores no Rummikub.

A observação desenvolvida permitiu contextualizar a Sala de Apoio à Aprendizagem, favoreceu a aproximação da pesquisadora com o grupo de alunos, além de ter oportunizado identificação das queixas de encaminhamento dos alunos que frequentavam a S.A.A no momento da coleta dos dados. Estes dados são importantes porque ofereceram a compreensão do contexto no qual, em momento posterior, as sessões com os jogos ocorreram.

Os instrumentos aplicados permitiram que os aspectos cognitivos, sociais e afetivos fossem identificados oferecendo mais subsídios à análise, além da percepção da pesquisadora sobre o contexto durante as observações. A relação entre a observação e os instrumentos permitiu a identificação de aspectos considerados neste estudo relevantes à compreensão de fatores protetivos em escolares, no que concerne às dimensões cognitiva, social e afetiva de um mesmo processo.

A escola onde a pesquisa se desenvolveu é um espaço que atende ao ensino fundamental e médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O espaço físico geral é amplo, constituído por três andares para as salas de aula, além da quadra de esportes, do pátio, da biblioteca e da cantina. Possui uma sala de apoio que funciona duas vezes por semana para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, alternando horário de funcionamento no mesmo dia da semana. A sala de apoio fica no 1º andar, possui dimensões pequenas, porém tem boa ventilação e iluminação; é composta por um quadro-negro, um armário, uma mesa e, aproximadamente, quinze carteiras e cadeiras.

As características que apresentamos como perfil dos alunos, reúnem informações sobre gênero, data de nascimento e idade. A seguir demonstramos as características dos participantes da pesquisa no momento da coleta de dados.

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Participantes	Gênero	Data de Nascimento	Idade
A1	Masculino	14/12/1999	10a 10 m
A2	Masculino	02/10/1999	11a
A3	Masculino	03/04/1999	11 a 6 m
A4	Masculino	07/05/1999	11 a 5 m
A5	Masculino	10/01/1999	11 a 9 m
A6	Masculino	06/12/1997	12 a 10 m
A7	Masculino	14/10/1999	11 a
A8	Masculino	18/06/1998	12 A 4 m

Fonte: Elaboração Própria

A observação permitiu contato com documentos avaliativos dos alunos (fichas de encaminhamento) e conversas informais com a professora e alunos, indicadoras de que a sala de apoio à aprendizagem recebe alunos cujos motivos de encaminhamento são diversos: indisciplina, desrespeito, mau comportamento, não realização das tarefas, desatenção, dificuldades de relacionamento com os colegas e apatia, e não apenas porque suas notas nas disciplinas de português e matemática revelem dificuldade de aprendizagem, como indicam os critérios de abertura da S.A.A (resolução 371 – CNE 04/98, instrução nº 022/2004).

O contexto da sala de apoio evidenciou-se como espaço significado pelos alunos que dela participam como positivo e importante na superação das dificuldades que apresentam. Durante as observações, foi possível ouvi-los expressando sua percepção sobre a S.A.A tais como: “Eu venho aqui porque me ajuda quando estou com dificuldades”. “Eu tô aqui porque é uma oportunidade de melhorar na escola, de tirar melhores notas”. “Eu acho legal, mas queria ficar dormindo em casa (risos)”. “É legal vir aqui e não só para ficar jogando, mas venho aprender”. “Ahh é melhor né.. porque tenho um professor para explicar, ele olha o caderno, passa bastante atividade no quadro, acho legal, posso aprender mais”. “A gente está aqui para aprender mais. “Eu acho que quando eu preciso de apoio é quando eu não sei fazer as coisas, preciso de uma ajuda melhor, mais “explicadora”.

Ao que nos pareceu pelas conversas entre os alunos durante a realização das atividades na S.A.A, esse espaço pode constituir-se relevante para a construção de fatores protetivos à aprendizagem escolar. Os alunos a reconhecem

como legítima à aprendizagem. É constituída com finalidade específica, tem funcionamento independente em turno oposto ao da matrícula do aluno e possui professor destinado a este espaço de atuação. Apropriar-se deste lócus de modo reflexivo e com objetivo claramente especificado pode oportunizar a construção da resiliência. Por outro lado, também na verbalização informal dos alunos durante a realização de atividades na S.A.A, foi possível observar que este contexto é “atravessado” por percepções não tão favoráveis à construção. Em conversas entre eles surgiram afirmações que indicam lacunas a serem trabalhadas na escola visando promover significação positiva à S.A.A, tais como: *“Os meninos das outras salas... tiram sarro porque eu não sei aprender”*. *“É... verdade... os alunos da sala regular acham que a gente é burro...”* *“Ahh... todo mundo fala que a gente não consegue aprender as coisas, e agora tem que fazer sala de apoio, fico envergonhado”*. *“Ahh... não sei... eles falam bem de mim, não sei... tem gente que fala que eu não vou tão bem. Alguns meninos ficam rindo de mim, mas eles que não sabem nada”*. *“Alguns amigos acham que sou burro, bagunceiro, por isto estou no apoio”*.

Tais aspectos emergiram do contexto investigado e sinalizam a importância de novos estudos que contemplem as significações presentes neste espaço no âmbito escolar, o que não constituiu objetivo específico da presente pesquisa.

Conforme o que já discutimos no referencial teórico deste trabalho que identificou os fatores protetivos elencados em cada aspecto: cognitivo, social e afetivo, passamos a apresentar como eles se manifestaram nos dados de nosso estudo.

4.1.1 Indicadores de Aspectos Cognitivos

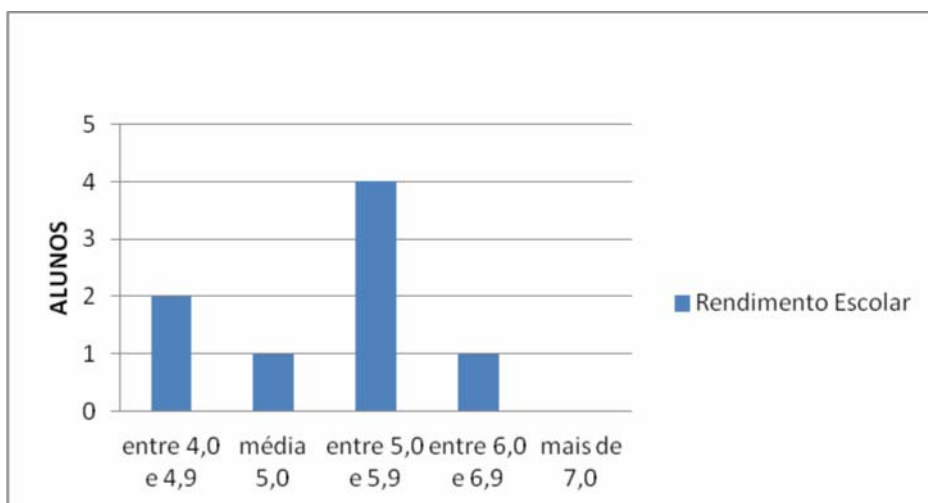
Retomamos os aspectos cognitivos considerados em nosso estudo: o rendimento escolar expresso em nota, a elaboração de estratégias para resolver problemas, a capacidade de analisar os próprios procedimentos e a condição de planejar as ações.

O primeiro indicador (rendimento escolar) foi colhido no instrumento global (descrito na metodologia). Os alunos apresentaram, predominantemente, a

classificação acima da média, porém com notas muito próximas do mínimo necessário para aprovação (entre 5,0 e 5,9 para a exigência de aprovação – 5,0). Consideramos que, embora o rendimento escolar não se mostre esclarecedor quanto à aprendizagem do aluno porque não a revela plenamente, o reconhecemos como o indicativo oficial da situação do aluno na escola, inclusive para seu encaminhamento para a S.A.A. Reconhecemos que esta dimensão do rendimento escolar relacionada à aprendizagem é complexa e requer maiores discussões, porém, ao contexto desse trabalho, parece-nos indicar que a nota dos alunos que frequentavam a SAA, localizadas na média ou apenas um pouco acima da média, eram compatíveis aos demais dados que os localizava na S.A.A.

Observemos o gráfico a seguir no qual é evidenciado que os alunos por suas notas localizaram-se entre (4,0 - 6,9), ou seja, abaixo da média (4,0 - 4,9), na média (5,0) e acima da média (5,0 - 6,9)

Gráfico 1 - Rendimento Escolar do Aluno



Fonte: Elaboração Própria

Há, neste demonstrativo de rendimento escolar, a evidência de risco diante do qual os fatores protetivos precisam manifestar-se. Revelam um acompanhamento escolar mediano, o que não é a melhor maneira de lidar com a aprendizagem escolar, visando não apenas a aprovação, mas, principalmente, a aprendizagem.

A presença de rendimento escolar, da nota, da média a atingir é perceptível como preocupação dos alunos na S.A.A. Por vezes, a aprendizagem fica em segundo plano enquanto a nota é evidenciada. Observemos o trecho do protocolo da observação a seguir que revela um diálogo entre dois alunos enquanto realizam uma atividade escolar no livro de classe.

S7- *“Nossa... tenho que tirar nota maior que 7,0, para sair da sala de apoio.*

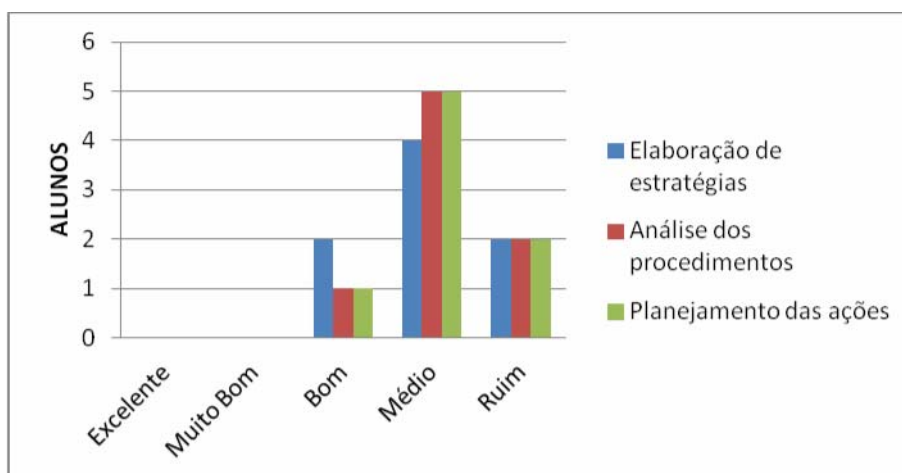
S3- *“Ih... isso vai demorar para acontecer! (ironicamente).*

S7 – *“Vai nada, eu vou sair rapidinho”.*

É interessante que reconhecem a sala de apoio como espaço legítimo à aprendizagem como comentamos anteriormente, mas a veem como algo transitório do qual devem se livrar em algum tempo. Por outro lado, a fala do S7, acima descrita, revela senso de autoconfiança diante da provocação do amigo S3. Parece evidenciar uma meta clara (média 7,0) e um planejamento para conquistá-la em breve.

Ainda na dimensão cognitiva, o rendimento escolar parece relacionar-se a outros fatores. Por exemplo, à condição de elaborar estratégias, à capacidade de analisar os próprios procedimentos e planejar as ações. A maioria dos participantes do estudo foi localizada na classificação mediana, dentre as 5 possibilidades (excelente, muito bom, bom, médio e ruim). Apresentamos, por meio dos gráficos a seguir, os resultados obtidos no instrumento “indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos- global” em cada tema constituinte do que denominamos aspectos cognitivos. Lembramos que este instrumento (Anexo A) foi preenchido pela pesquisadora nas observações realizadas na S.A.A.

Gráfico 2 - Elaboração de Estratégias, Análise dos Procedimentos e Planejamento das Ações



Fonte: Elaboração Própria

Ao observarmos o gráfico, podemos perceber que há uma coerência explicitada nos três aspectos quanto à elaboração de estratégias, análise dos procedimentos e planejamento das ações. Há manutenção da média como preponderante. Isto indica que existe relação entre estes aspectos e o rendimento escolar expresso em nota analisado anteriormente. Entretanto, este dado é revelador de um descompasso com o aprender. É desfavorável que um aluno mantenha uma condição mediana no processo de aprendizagem escolar ainda que isso permita sua promoção para outra série ou nível de escolaridade.

Surge um questionamento: a oscilação nas notas para cada aspecto não seria preferível à permanência contínua na classificação mediana em todos os fatores? Conforme a teoria que adotamos neste estudo, a estagnação no processo revela a ausência de desequilíbrio cognitivo promotor de mudança, de transformação. Por esta razão, o processo cognitivo deve ser mais valorizado do que os resultados obtidos nos instrumentos avaliativos. Ao relacionarmos estes aspectos, um indício que se apresenta é que talvez estejam repetindo os mesmos erros, pois se mantêm estáveis e reproduzem as mesmas ações diante dos diferentes desafios que o aprender engendra.

Os indicadores cognitivos revelam aspectos protetivos e de risco em relação ao aprender. Embora o rendimento escolar não seja determinante no aprender, dado que um aluno pode apresentar rendimento escolar satisfatório sem

ter aprendido ou mesmo tendo aprendido, por alguma razão, sua avaliação não revelar esta aprendizagem, ele, (rendimento escolar) pode ser um indicador de risco ou proteção no processo de aprendizagem, porque revela o percurso do aluno diante das condições que reúne para aprender. Como relacionamos mecanismos de risco e proteção à aprendizagem, a consideração desses indicadores é importante para nortear reflexões sobre as ações pedagógicas neste espaço.

Um aluno que consegue tirar nota suficiente para passar de ano sem recuperação, elaborar estratégias para resolver problemas, analisar os próprios procedimentos e planejar ações, pode reunir condições mais resilientes ao enfrentamento dos desafios do aprender. Portanto, ao enfrentamento dos desafios do aprender esses fatores, compõem o que chamamos neste estudo de fatores protetivos.

Com a finalidade de integrar os dados, à classificação obtida pelo instrumento global, apresentamos os registros da observação da S.A.A e do jogo no que se refere correspondente à elaboração de estratégias, análise dos próprios procedimentos e o planejamento das ações. Observamos um dado interessante: somente pelas observações das aulas na S.A.A não seria possível dizer se os participantes apresentavam ou não os fatores que buscávamos. Isto porque, nas atividades escolares desenvolvidas na S.A.A, as observações realizadas indicaram o predomínio de propostas da professora para copiar, decorar a tabuada, solicitação contínua para que os alunos permanecessem em silêncio e sentados em fila, além da clara ênfase na realização da atividade. Começar e terminar a atividade no tempo certo, entregando o caderno preenchido para a professora era a tônica das aulas observadas. Não houve espaço para a discussão dos procedimentos empregados pelos alunos para resolver as tarefas, não pôde ser percebida oportunidade de avaliação do erro pelos alunos e, portanto, nas atividades realizadas na S.A.A propostas pela professora, não foi possível captar, por meio da observação, os fatores cognitivos que denominamos protetivos: elaboração de estratégias, análise dos procedimentos e planejamento de ações.

Por outro lado, no jogo, como se trata de uma proposição que evoca por sua configuração a análise, o planejamento e a elaboração de estratégias de ação, pudemos verificar a presença dos indicadores cognitivos e na análise que se segue eles serão discutidos relacionados aos indicadores sociais e afetivos.

No instrumento de coleta de dados, indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos- específico (Anexo B) que ocorreu em uma das sessões com o jogo de regras Rummikub, o qual buscávamos a prevalência de características (pares opostos) da mesma temática, no enfrentamento, na realização, diante de um conflito cognitivo ou social e na finalização da atividade, constatamos nos procedimentos das jogadas que no enfrentamento da atividade 8 alunos participantes da pesquisa planejaram suas ações, na realização da atividade 7 alunos analisaram os meios empregados e diante de uma situação de conflito 7 alunos usaram diferentes estratégias para solucionar o conflito.

Diante de uma situação desafiadora, como é o caso do jogo, a elaboração de estratégias permite que o indivíduo não se mantenha sempre repetindo as mesmas ações quando estas não são satisfatórias. Esta característica é importante para resolver problemas e buscar novas soluções que respondam ao que foi solicitado.

Elegemos o fragmento 1 para exemplificar a elaboração de estratégias no procedimento dos jogadores, nos quais se manifesta a antecipação das jogadas tanto suas como do parceiro.

Fragmento 1

Na jogada 50, da quarta sessão, no momento de A4 jogar, A8 interfere e pergunta a A4: Você tem algum dois de qualquer cor?. A4 desceu a peça **2** (laranja) na mesa e colocou no grupo **2 2 2** (azul, preto, preto) ficando **2 2 2 2** (azul, preto, preto e laranja). A8, centrado na sua única possibilidade, estava inferindo e antecipando a jogada daquele que jogaria antes dele – com um 2 de qualquer cor no grupo **222** (sendo preto, preto, azul), ele iria ganhar o jogo, pois, com mais uma peça 2 no grupo, ele poderia pegar o **2** (azul) **2222** (preto, preto, azul e laranja) e a peça de seu tabuleiro, que era o **1** (azul), e deslocar o **1** e **2** para a sequência **3 4 5** (todos da cor azul) da mesa, como mostra o protocolo da jogada 52.

Figura 12 - Partida representativa entre A4, A5, A6 e A8

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A8)	Jogada	Mesa
52	1	Dc: 1	678 12☺ 345 222 111213 7777777 1 2345 91011 1212☺12 333 234 99999 78910 666 1010101010 3456 789

Fonte: Elaboração Própria

Nas jogadas registradas neste fragmento, a elaboração de estratégias esteve vinculada à capacidade de antecipação, uma importante conquista a considerar nas construções dos sujeitos quanto aos aspectos cognitivos.

Constatamos que A8, por meio de inferência e de antecipação, mostrou coordenar esta jogada, fazendo um deslocamento da peça necessária para atingir o objetivo do jogo e ganhar a partida. Como em seu tabuleiro ele estava com a peça 1 e a mesa apresentava o jogo 3 4 5 e um grupo 2 2 2 2, pois o último 2 foi colocado na jogada anterior, ao questionar sobre a peça que estava esperando, revela seu pensamento que indicava a percepção da possibilidade de colocar o 2 na sequência 3 4 5, ficando 2 3 4 5 e descartar a última peça 1, vencendo o jogo.

Este fragmento se caracteriza pela possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los nas escolhas que faz. Conforme avançam as coordenações, surge a necessidade do jogo de conjunto no qual todas as peças são consideradas possibilidades e são articuladas na tomada de decisão ou elaboração da estratégia a ser empregada (OLIVEIRA, 2005).

A condição de elaborar diferentes estratégias, diante de um desafio apresentado, oportuniza caminhos diferentes para atingir um mesmo propósito. O quadro a seguir reúne os dados relativos aos aspectos sociais, afetivos e cognitivos coletados por meio do instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos- específico (Anexo B). No quadro, as informações não se encontram separadas por aspectos, mas por indicadores. A este quadro também serão remetidas as análises realizadas a posteriori. No caso dos aspectos cognitivos que focalizamos neste momento, é possível visualizar no quadro que a capacidade de elaboração de estratégias evidenciada no jogo, foi percebida em 7 dos 8 participantes.

Quadro 2 - Dados dos indicadores cognitivos, sociais e afetivos – específico na atividade – sessão com o jogo

CLASSIFICAÇÃO CATEGORIA	CORAGEM	RAPIDEZ EM INICIAR A TAREFA	ATITUDE	INTERESSE	PLANEJAMENTO DE AÇÕES	MEDO RECEIO	DEMORA EM INICIÁ-LA	PASSIVIDADE	DESINTERESSE	IMPULSIVIDADE
No enfrentamento da tarefa proposta, o aluno manifestou	8	8	7	8	8			1		
CLASSIFICAÇÃO CATEGORIA	AUTONOMIA	INTERESSE	SEGURANÇA	ANÁLISE DOS MEIOS EMPREGADOS	ENVOLVIMENTO NA TAREFA	DEPENDÊNCIA	DESINTERESSE	INSEGURANÇA	ESTRATÉGIAS ALEATÓRIAS	FUGA OU DISPERSÃO
Na realização da tarefa, o aluno manifestou	5	8	5	7	8	3		3	1	
CLASSIFICAÇÃO CATEGORIA	PERSISTÊNCIA	COMPROMISSO	RAIVA / DESCONFORTO	ENFRENTAMENTO DO DESAFIO	REPETIÇÃO DE ESTRATÉGIAS	DESISTÊNCIA	FALTA DE COMPROMETIMENTO	AUTO CONTROLE	CONDUTA EVITATIVA	USO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS
Diante de uma situação de conflito (cognitivo ou social), predominou	8	8		8	1			8		7
CLASSIFICAÇÃO CATEGORIA	SATISFAÇÃO COMO RESULTADO	SE SENTIR COMPETENTE	CONFIANÇA EM SIMESMO	CORRIGIR OS PROCEDIMENTOS	INSATISFAÇÃO COM OS RESULTADOS	SE SENTIR INCOPELENTE	DEPENDENTE	REPETIR OS MESMOS ERROS		
Na finalização da tarefa, o aluno demonstrou	8	8	7	8			1			

Fonte: Elaboração Própria

Por meio do jogo, foi possível apreender a condição dos sujeitos participantes de diversificarem estratégias na busca de uma solução para o impasse colocado. Isto indica caminhos para as atividades escolares a serem desenvolvidas na S.A.A. Na compreensão do referencial teórico que adotamos, o jogo por si só não oferece ao sujeito as condições de elaboração de estratégias, mas evoca, perturba o sistema, para que o sujeito manifeste a estrutura de pensamento que possui ou se desequilibre para que novas construções sejam oportunizadas a partir do impasse vivenciado pelo sujeito (MACEDO, 2009; GARCIA, 2010). O mesmo pode ocorrer em situações cotidianas escolares.

Aliada à elaboração de estratégias, apresenta-se a condição de analisar os próprios procedimentos. Esse modo de lidar permite que o jogador, o aluno, o sujeito, enfim revise suas próprias ações, pois o convida a observar se a estratégia que empregou, se as escolhas que fez, foram as mais adequadas para a realização do objetivo.

No aporte teórico piagetiano, essa condição está relacionada à tomada de consciência da ação. Ao nos apropriarmos deste referencial, analisamos como jogam os sujeitos em uma determinada partida, como se apresentam o fazer e o compreender. O sujeito envolvido nesse contexto, ao saber jogar, tem conhecimento das propriedades do jogo e das regras e, para isso, não necessariamente analisa os seus procedimentos. Compreender, para Piaget, é tomar consciência de que suas ações envolvem não o jogar certo, e sim, o jogar bem. Neste caso, o sujeito consegue coordenar suas ações, os procedimentos e as estratégias, utilizando meios como a antecipação, mesmo que não chegue ao objetivo final que é vencer a partida, e, a cada desafio, procura construir novos procedimentos e estratégias mais elaboradas.

Ao tomar consciência da ação, o sujeito compreende, conceitua. Isto possibilita uma diferenciação entre a simples utilização das coisas, ainda que correta, da ação ligada à compreensão da razão de ser das coisas. Essa diferenciação, entretanto, é construída nas sucessivas tomadas de consciência da ação (OLIVEIRA, 2005, p. 53).

Na tomada de consciência, no jogo, o erro tem uma implicação fundamental, pois provoca o participante à procura de novas estratégias e procedimentos. O erro é necessário para as construções, considerando que não seja sempre o mesmo.

Conforme descrevemos anteriormente, os dados da observação não trouxeram informações acerca da capacidade de análise dos próprios procedimentos e o instrumento global revelou predominância na classificação mediana no que concerne a esse fator.

Na situação de jogo, foi possível identificar que 7 participantes (N=8) apresentaram como procedimento a análise das próprias ações (vide quadro 2).

A condição de analisar os procedimentos permite que o indivíduo tome consciência de sua ação, dos observáveis e consiga fazer inferências e antecipações para futuras ações. Elegemos o fragmento 2 como exemplo de jogada na qual se evidencia a análise dos próprios procedimentos pelo jogador.

Fragmento 2

Na jogada 3 da segunda sessão avaliativa, A4 descartou **1 1 1** (sendo preto, vermelho e azul). Descartou **9 9** (azul e vermelho) no grupo **9 9 9** (sendo preto, azul e vermelho). Neste caso, a regra permite repetir as cores depois de colocadas três cores distintas. Descartou **12 12 12** (laranja, preto, preto) no grupo **12 12 @** (vermelho, azul e coringa). Descartou **4** (azul) no grupo **4 4 4** (laranja, preto e vermelho). Retirou o 9 (preto) do grupo **9 9 9 9 9**, descartou do tabuleiro o **7 e o 8**, formando a sequência **7 8 9** (todos pretos).

Figura 13: Partida representativa entre A2, A4, A6 e A8

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A4)	Jogada	Mesa
3	12 4 8 7 7 5 5 9 9 1 1 1 12 12	Dc: 1 1 1 9 9 12 12 12 4 7 8	9 9 9 9 9 12 12 @ 12 12 12 3 4 @ 3 3 3 4 4 4 4 1 1 1 7 8 9

Fonte: Elaboração Própria

Observamos, no protocolo acima, que A4 estava com 14 peças e descartou 11 peças. O fragmento apresentou uma coordenação das peças, tabuleiro e possíveis jogadas. Todas as peças foram analisadas como possibilidade de descarte. Esta capacidade de analisar o próprio jogo, bem como de considerar as peças envolvidas, o jogo dos demais jogadores e a mesa continuamente modificada, revela a progressiva mudança na capacidade de coordenar vários observáveis e de autorregulação.

Por meio da teoria da equilibração, entendemos como se desenvolvem as interações entre os sujeitos e os objetos, através de dois conceitos importantes: os observáveis e as coordenações. Os observáveis são constituídos pelo que o sujeito percebe numa determinada situação. Eles advêm de coordenações que foram realizadas anteriormente, ainda que muito rudimentares, e que estão relacionadas às construções que o indivíduo faz e que utiliza numa determinada situação. Quanto às coordenações, as inferências não são generalizações, e sim construção de relações novas que ultrapassam a fronteira do observável (PIAGET, 1976).

Um aspecto interessante a considerar nessa relação entre os observáveis é que eles (os observáveis) são constatados pelo sujeito em suas próprias ações e aqueles registrados no objeto, nem sempre são correspondentes, por isso a necessidade de elaborar diferentes hipóteses-implicação importante para a aprendizagem.

Integrada à condição de elaborar estratégias e analisar os próprios procedimentos, encontra-se a capacidade de planejar as ações a serem realizadas.

O planejamento das ações permite que, diante de um desafio, o indivíduo não o enfrente com impulsividade, de qualquer maneira; envolve as antecipações das ações. Assim como discutimos no item anterior, há uma progressão na condição de coordenação de diferentes aspectos envolvidos no jogo, o que resulta na possibilidade de planejar aquilo que fará.

Elegemos o fragmento 3 para exemplificar esta característica:

Fragmento 3

Na jogada 39 da quinta sessão avaliativa, A7 retirou o **6** (vermelho) do grupo **6 6 6 6** (sendo vermelho, preto, preto, azul), retirou o **8** (vermelho) do grupo **8 8 8 8 8 8** (sendo azul, vermelho, preto, vermelho, preto e azul), e descartou do seu tabuleiro o **7** (vermelho), formando a seqüência **6 7 8** (todos vermelhos).

Figura 14 - Partida representativa entre A1, A2, A3 e A7

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A7)	Jogada	Mesa
39	11 7 7	DC: 7	<p>12 12 12 <u>6</u> 6 6 6</p> <p>1 1 1 1 1 8 <u>8</u> 8 8 8 8</p> <p>1 2 3 3 4 5 10 10 10</p> <p>6 6 6 1 2 3 2 3 4 5 6 7 7 8 9</p> <p>11 12 13 9 10 11 12</p> <p>1 2 3 7 8 9 9 9 9 <u>6 7 8</u></p>

Fonte: Elaboração Própria

Observamos, no tabuleiro acima, que A7 estava com poucas peças em seu tabuleiro, o que poderia facilitar a coordenação com a mesa, porém a

mesma estava com várias jogadas. A7 coordenou todos os observáveis e as possibilidades de descarte. Macedo (2009, p. 50) argumenta:

Em uma situação de jogo, o pensamento que reflete, faz inferências, classifica, ordena, toma decisões, teoriza ou contempla simultaneamente o próprio jogo e seu oponente deve se articular com um corpo que olha, escuta, age, sente e consente a cada momento da partida. Nesse processo, como mencionamos, surgem desequilíbrios, surpresas, dificuldades ou lacunas que demandam regulações e compensações.

Ao buscar o equilíbrio e os desequilíbrios diante das perturbações, o indivíduo passa por processos de regulações e compensações. Isto não quer dizer que toda perturbação acarreta uma regulação, mas que as regulações acontecem em reação às perturbações. As regulações podem vir de *feedbacks* negativos e positivos.

Entendemos que, ao se deparar com os objetos de conhecimento, o sistema cognitivo recebe a resistência oriunda dos objetos aos esquemas. Na tentativa de assimilar o objeto e pela insuficiência dos esquemas de ação, os erros ou fracassos ocorrem. Desencadeiam-se as compensações como tentativas de corrigir o erro e assimilar o objeto. Este é o papel dos *feedbacks* negativos. Os positivos, por sua vez, referem-se ao preenchimento de lacunas: seja pela ausência de um objeto, pela ausência de condições necessárias à conclusão da ação, ou ainda pela ausência de conhecimento necessário à resolução do problema (GARCIA, 2010; PIAGET 1976).

[...] À medida que o sujeito procura uma regulação, isto é, tende a obter uma estabilidade coerente, torna-se então necessário utilizar as exclusões de modo sistemático, apenas assegurando o equilíbrio uma correspondência exata das afirmações e negações (PIAGET, 1976, p. 18).

Para compreender a regulação, é preciso considerar a existência de dois processos que atuam em correlação de forças: aquele que atua proativamente e o outro que atua retroativamente. A força de retroação permite que a ação seja retomada ao processo e que, pela proação, a ação seja corrigida. Este processo

prepara a reversibilidade por inversão, pois uma força é a negação da outra (PIAGET, 1976).

As regulações por *feedback* negativo levam às compensações, pois anulam ou neutralizam as assimilações, o que permite que ocorram erros, tendendo o sujeito a corrigir essas ações.

As regulações por *feedbacks* negativos conduzem sempre a compensações, mas entre as quais podem distinguir duas classes: as compensações por “inversão”, que consistem na anulação da perturbação, e as compensações por “reciprocidade”, que diferenciam o esquema para acomodá-lo ao elemento inicialmente perturbador (PIAGET, 1976, p. 31).

Quando o indivíduo se depara com um obstáculo, devido ao objeto não ter sido assimilado, uma nova acomodação se faz necessária, sendo esta compensadora. “A nova assimilação representa o papel de construção e a nova acomodação, o de compensação, cada uma destas duas orientações sendo solidária com a outra num todo indissociável” (PIAGET, 1976, p. 43).

Nesse processo, são distinguidos três tipos de mudanças de condutas (alfa, beta e gama) nas interações entre sujeito e objeto realizadas nos processos de regulações e compensações. Os três tipos de condutas implicam equilíbrio majorante e construtiva (GARCIA, 2010; PIAGET, 1976).

Os desequilíbrios desempenham apenas um papel desencadeador, porque sua fecundidade se mede pela possibilidade de serem ultrapassados, por outras palavras, pela possibilidade de se livrar deles. É evidente, nestas condições, que a fonte real de progresso tem de ser procurada na reequilibração, não no sentido, naturalmente, de um regresso à forma de equilíbrio anterior, forma cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória levou, mas sim no sentido de um aperfeiçoamento desta forma precedente. No entanto, não teria havido, sem o desequilíbrio, ‘reequilibrações majorantes’ (designando desta maneira a reequilibração com o aperfeiçoamento obtido) (PIAGET, 1977, p.24-25).

Ao considerar a conduta do tipo alfa, Lukjanenko (1995) comenta que, em muitas de nossas interações, negamos as perturbações advindas do objeto, reveladoras da insuficiência dos nossos esquemas. Assim, não ocorrem retroações, nem antecipações, o que impede que as negações sejam construídas por relações

recíprocas. As condutas do tipo alfa, portanto, caracterizam-se pela ausência de reciprocidade. Na conduta do tipo beta, “as reações são compensadoras, ainda parciais, mas superiores às do tipo alfa, há negações parciais e possibilidades de antecipação”. Nesse tipo de conduta, embora mais aprimorada que o nível 1, as relações e regulações são parciais.

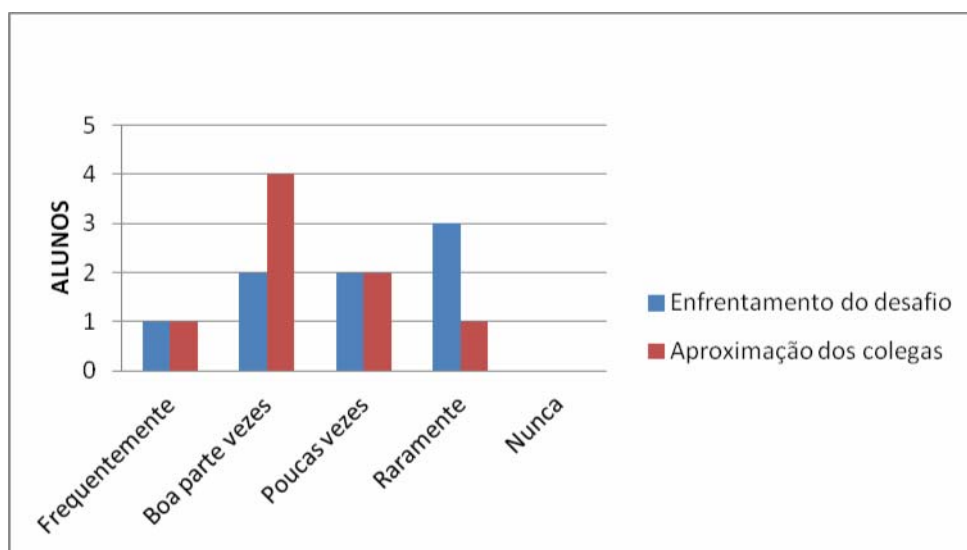
Na conduta tipo gama há mudança no sistema, parte e todo modificam-se, generalizam-se as antecipações e retroações, sob a forma de composições operatórias diretas e inversas; há correspondência entre as afirmações e negações, há reversibilidade das operações (LUKJANENKO, 1995, p. 37).

Atingiu-se, portanto, neste nível, a reciprocidade.

Macedo (2009) comenta que os desequilíbrios ou insuficiências dos esquemas oriundos da primazia das afirmações sobre as negações desencadeiam no sistema cognitivo a ação de conhecer, em busca constante de melhores coordenações dos observáveis e, portanto, de aprimoramento estrutural.

4.1.2 Indicadores de Aspectos Sociais

Quanto aos indicadores sociais, relacionavam-se: o enfrentamento do aluno diante de um desafio, iniciativa de aproximação dos colegas, reconhecimento da perspectiva do outro e condição de cooperação. Os gráficos a seguir oferecem uma visualização do movimento das condutas dos participantes quanto aos indicadores sociais.

Gráfico 3 - Enfrentamento do desafio e Aproximação dos Colegas

Fonte: Elaboração Própria

Os dados indicaram que, predominantemente, os alunos apresentam dificuldade quando se trata da condição de enfrentamento diante de um desafio. Apesar de apresentarem esta dificuldade, frequentemente ou várias vezes, buscam ativamente a aproximação com os colegas.

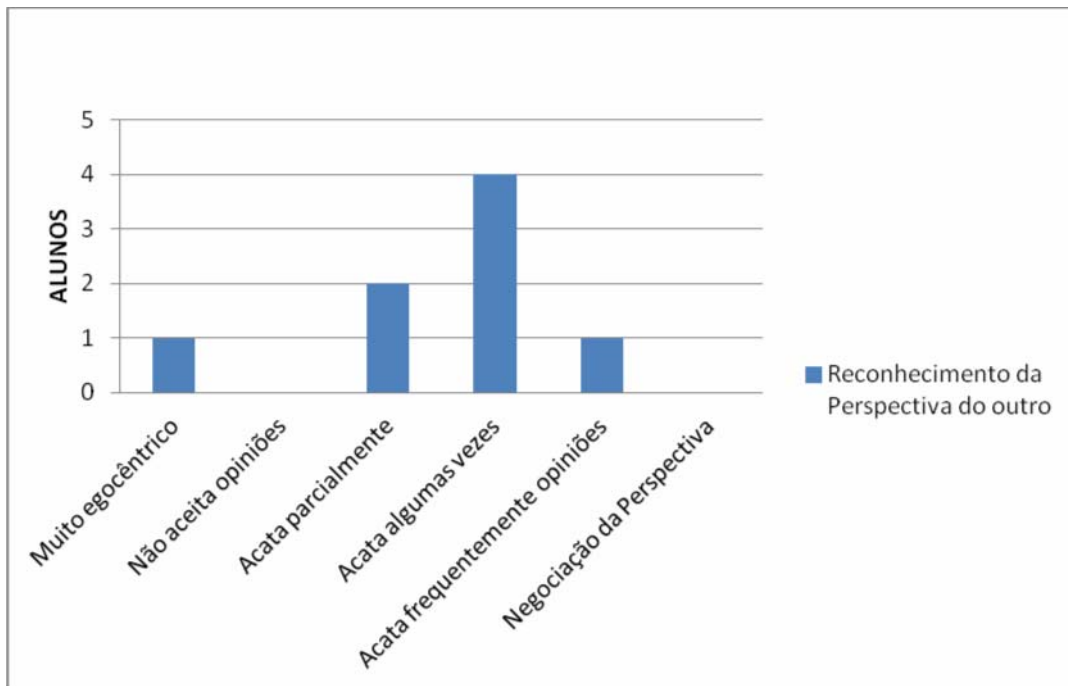
A interação social, além de fonte para aprendizagem da cooperação, é também uma fonte de conflito cognitivo de desequilíbrio. Embora não se possa saber com antecipação o modo exato como o desequilíbrio irá provocar um determinado aluno, o que se sabe é que quando as crianças (ou adultos) colaboram e interagem no debate de assuntos e problemas, diferentes pontos de vista surgem (WADSWORTH, 1997, p.173).

Este fator protetivo de aproximação dos colegas permite que, na interação com o outro, aconteça o conflito cognitivo. Assim, pontos de vista diferentes podem surgir levando à descentração do pensamento. Os dados de nosso estudo indicaram que, diante do colega, as aproximações são frequentes, ou seja, os participantes do nosso estudo não apresentaram características de isolamento, de afastamento do grupo ou de evitação de atividades e trabalhos em equipe, por exemplo. A capacidade de buscar o contato com o outro, de manter-se conectado aos pares e envolvido nos grupos oportuniza a descentração e favorece maior domínio no jogo (OLIVEIRA, 2005).

No instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos – específico na situação de jogo, todos os alunos da amostra (8) diante da situação de conflito cognitivo ou social enfrentaram o desafio, nenhum deles mostrou conduta evitativa (vide quadro 2).

No instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos – global, dos oito alunos que constituem a amostra de nosso estudo, seis manifestam oscilação entre o reconhecimento da perspectiva do outro e a centração na perspectiva própria. Esse dado indica um processo inicial de reconhecimento do outro como parte constituinte de si mesmo e a tomada de uma perspectiva distinta da sua em processo.

Gráfico 4 - Reconhecimento da perspectiva do outro



Fonte: Elaboração Própria

No jogo, elegemos o fragmento 4 para exemplificar o reconhecimento da perspectiva do outro mostrando a centração e a descentração. A centração, na própria perspectiva, faz com que o indivíduo não reconheça a perspectiva do outro e, neste caso, não há trocas.

Fragmento 4

Na primeira jogada da 1ª sessão avaliativa, A6 ainda não coordena as regras e critérios do jogo e abaixa uma sequência de números diferentes com cores diferentes, **7 8 9** (sendo o 7 azul, o oito preto e o nove vermelho), sequência que seria possível desde que as peças fossem de cores iguais. Apenas retirou a sequência da mesa quando foi avisado pela pesquisadora, pois o jogador A5 também não observou. Nesta jogada, não houve consideração da cor, apenas da sucessão na sequência.

Na mesma partida, A6 baixou **9 8 7 6** (todos de cor vermelha, o que atende à regra, em ordem decrescente). Neste momento, o jogador A5 contestou a jogada do parceiro avisando que deveria ser **6 7 8 9**. Então, A6 modificou a ordem dos números na mesa. A6 baixou também um grupo com o curinga **4 4 ☺** (sendo 4 vermelho, 4 preto e curinga vermelho). A figura a seguir representa o que acabamos de comentar.

O símbolo ☺ significa o uso do curinga. Utilizam-se as siglas **cp-** para compra e **dc-** para descarte.

Figura 15 - Partida representativa entre A5 e A6

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A6)	Jogada	Mesa
1	<p>4 4 ☺ 11 5 6</p> <p>1</p> <p>2 9 8 7 7 8 9</p>	<p>dc: 7 8 9</p> <p>4 4 ☺</p> <p>6 7 8 9</p>	<p>44☺ 9876 7 8 9</p>

Fonte: Elaboração Própria

Os dados apresentados demonstram a dificuldade de coordenação dos observáveis do jogo. Predomina a centração em um ponto de vista ou possibilidade no tabuleiro enquanto as demais são ignoradas, o que limita o jogo do ponto de vista cognitivo. A ausência da condição de perceber que 9876 e 6789 são modos diferentes de arranjar a mesma sequência (ordem crescente ou decrescente) demonstra a centração tanto o é que A6 não questiona o parceiro quando este pede

a inversão da ordem decrescente para crescente na sequência realizada. Ele acata sem coordenar essa nova informação à anterior e sem perceber que isso não acarreta qualquer mudança efetiva no jogo, o que significa que o parceiro sequer jogou nesta partida, pois em nada alterou o jogo.

O reconhecimento da perspectiva do outro ou a descentração é o processo de tomada de uma perspectiva diferente da sua, o que permite interações e trocas. Elegemos o fragmento 5 para exemplificar a presença da descentração.

Fragmento 5

No protocolo abaixo, A8 definiu o jogo na 4ª sessão, fazendo coordenações na mesa e eliminando suas peças do tabuleiro. Este protocolo permite constatar a presença de coordenação do tabuleiro com a mesa, assim como a descentração e o observável para as perspectivas postas na mesa em função das jogadas dos colegas. A8 descarta o 6 (laranja) na sequência 3 4 5 (sendo todos da cor laranja). Agrupa as duas sequências de número 12, ficando 12 12 12☺ 12 12 (sendo das cores laranja, vermelho, preto, curinga, laranja, preto); retira o 12 (laranja) e o 11 (laranja), da sequência 11 11 11 11 (sendo preto, azul, laranja, preto) e descarta o 10 (laranja) do seu tabuleiro, formando 10 11 12 (todos laranjas). Neste momento, estava apenas com a peça 2 (azul) e, para alocá-la na mesa, retirou o 3 (laranja) da sequência 3 4 5 6_ (todos laranjas) e deslocou para o grupo 3 3 (sendo vermelho, azul, vermelho), retirando o 3 (azul). Retirou o 4 (preto) da sequência 1 2 3 4☺ (todos pretos e curinga vermelho) e deslocou para o grupo 4 4 4 (sendo preto, vermelho e azul), ficando 4 4 4 4 (preto, vermelho, azul, preto). Sendo assim, pôde retirar o 4 (azul) e formar 2 3 4 (todos azuis) e ganhar a partida.

Lembramos que a regra do jogo não permite abaixar 3 peças de números iguais com uma cor repetida, com exceção do rearranjo das jogadas.

Figura 16 - Partida representativa entre A4, A5, A6 e A8

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A8)	Jogada	Mesa
12	2 10 6	Dc: 6 10 2	99 99 1234 ☺ 33 33 1212 12☺ 1212 5 6 7 444 1111 78 9 8910 11 11 1111 10 11 12 2 3 4 10 11 12 13 34 56 66 6

Fonte: Elaboração Própria

Observamos que A8 teve que elaborar estratégias, analisar os procedimentos e planejar as suas ações para articular as peças que estavam em seu tabuleiro e coordená-las na mesa. As relações articuladas, organizadas por um planejamento prévio, indicam o avanço das possibilidades de tomada de perspectiva do outro, o que constitui a cooperação e indica a descentração do próprio ponto de vista, assim como a autonomia e a autorregulação. Nesta jogada, o interesse pelo desafio, por concluir a atividade, e a persistência estão presentes.

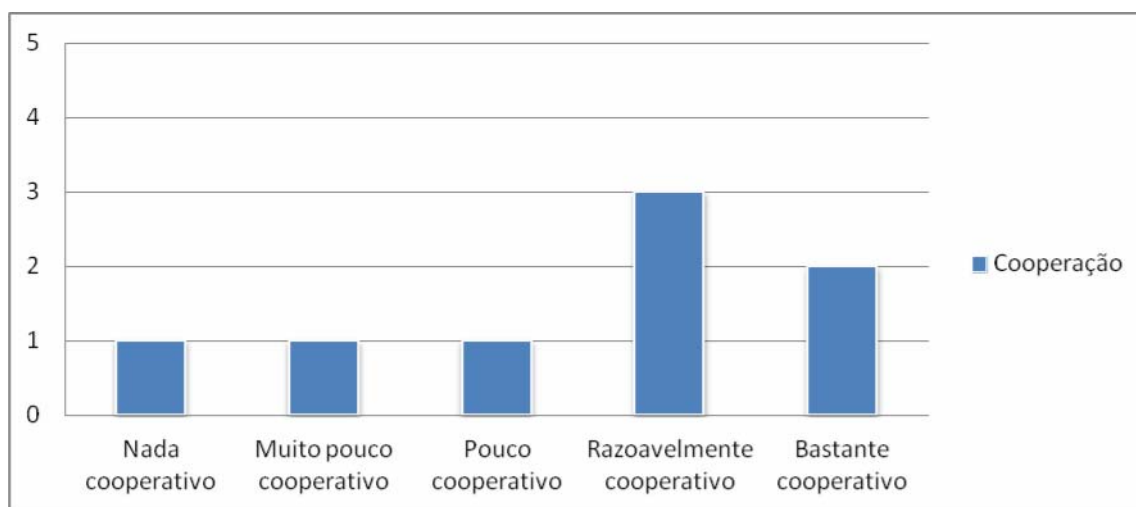
Ao analisarmos as jogadas, é possível perceber que os aspectos sócioafetivos estão imbricados nos cognitivos, tal como anuncia o referencial teórico que adotamos. Para Piaget (1980), a interdependência é a condição de integração dos sistemas parte-todo. Assim, os aspectos sócioafetivos indicativos de maior envolvimento do jogador com o jogo e com os pares são solidários ao progresso cognitivo.

A construção da perspectiva interpares é caracterizada por maior coordenação do jogo, de suas possibilidades, das articulações entre jogadores e seus jogos e os jogos do outro, além de articular o pensamento do outro aplicado ao seu jogo e à dinâmica resultante dessas coordenações. Coordenar tantos possíveis não é uma tarefa fácil. Isso indica articulação de diferentes pontos de vista, distintos observáveis, portanto, níveis mais aprimorados de tomada da perspectiva do outro (OLIVEIRA, 2005).

Quanto à condição de cooperar, no instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos – global (Anexo A) a maioria dos alunos são razoavelmente ou bastante cooperativos. A condição de adotar a perspectiva do outro é constituinte da cooperação e implica em co (operar) ou operar junto, conjuntamente. O operar junto com o outro indica necessariamente que não

prevalecerá à opinião de um ou de outro³, mas que será preciso ajustamento e troca. É compreensível que os participantes, em sua maioria, manifestem diferenças em cooperar, pois a cooperação é fruto de reciprocidade construída nas relações de troca entre uma dupla que se amplia para todas as formas de relação interpessoal. Em todos esses desafios, convida o sujeito a descentrar de seu ponto de vista e adotar novas formas de pensamento (OLIVEIRA, 2005).

Gráfico 5 - Quanto à condição de cooperar



Fonte: Elaboração Própria

A cooperação é o processo que vai do egocentrismo para a descentração e permite a consideração de pontos de vista diferentes e trocas nas interações. Está diretamente relacionada à capacidade de descentrar, o que permite ao indivíduo o ajuste de seu pensamento ou ação à ação e pensamento dos outros, a partir de relações recíprocas entre os indivíduos que cooperam. É definida como sendo toda e qualquer relação existente a partir de um par, sem que nesta relação interfira qualquer elemento de autoridade de um sobre o outro ou posição de prestígio de um ou mais envolvidos (OLIVEIRA, 2005).

As coordenações é que permitem ao jogador considerar que o deslocamento só deve ser utilizado se for para auxiliar na jogada e não apenas para modificar os arranjos espaciais na mesa, por exemplo, sem nenhum fim imediato

³ A cooperação, neste estudo, é entendida no contexto piagetiano no qual significa respeito mútuo e revela um processo de afastamento gradativo do egocentrismo rumo à descentralização do pensamento (OLIVEIRA, 2005).

que resulte em pelo menos uma peça eliminada de seu tabuleiro. Analisemos este fragmento apresentado na situação de jogo para observarmos indícios de cooperação, tal como discute Piaget (1987/1994).

Fragmento 6

A4, na jogada 30, da 4ª sessão, abaixou **2 e 4** (vermelho) do tabuleiro e fez um deslocamento da peça **3** (vermelho) da mesa para completar a sequência. Nesta jogada, A4 teria mais uma possibilidade, que seria a de retirar o **10** (azul) da sequência **10 11 12 13** (azuis), colocar no grupo **10 10 10**, retirar o **10** (preto) e o **9** (preto) do grupo **9 9 9 9 9 9**, descer do tabuleiro o **11** e formar **9 10 11**, aproveitando melhor a jogada. Na mesa, havia uma sequência de **7 7 7 7**. A4 pegou o **7** (vermelho) e colocou na sequência **7 8 9 10** (vermelho). Seu parceiro, A8, deu risada e disse que ele não havia feito nada. A4 disse para A8 “só para fazer alguma coisa”, ou seja, também reconhece que sua ação sobre a mesa não acrescenta nada novo nem para a mesa nem para sua forma de jogo.

Figura 17 - Partida representativa entre A4, A5, A6 e A8

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A4)	Jogada	Mesa
30	4 2 11 12 13 1 5 6	Dc: 2 4	12⊙ 3 4 5 33 33 2 3 4 7 7 7 7 222 345 9 9 9 9 9 9 7 8 9 10 10 10 10 345678 10 11 12 13

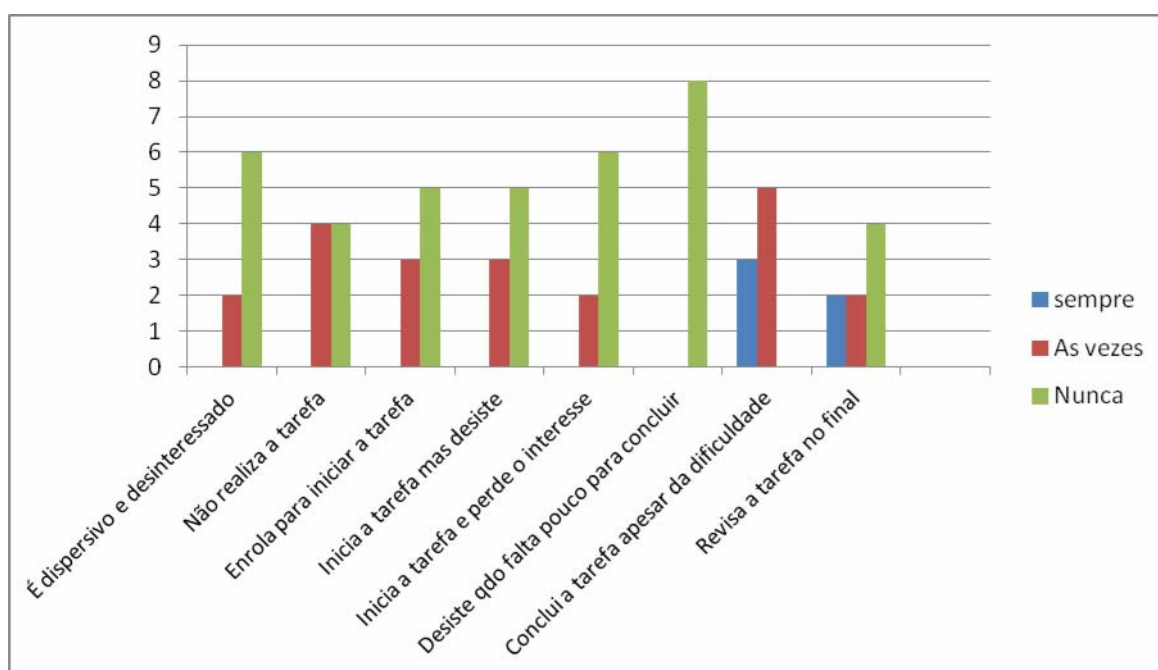
Fonte: Elaboração Própria

Neste sentido, é importante que, nas interações sociais, ocorram trocas as quais desempenham um papel importante para a cooperação, sendo elas construídas pelo indivíduo, envolvendo os estágios de pensamento. Nas observações realizadas na S.A.A, percebemos que a proposta do professor não favorece o grupo no sentido de possibilitar atividades coletivas que permitam a troca entre eles.

4.1.3 Indicadores de Aspectos Afetivos

O terceiro aspecto analisado no instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos – global (Anexo A), enfatizava os indicadores afetivos quanto ao enfrentamento, a realização e a finalização das atividades que são propostas usualmente na sala de aula. Os gráficos ilustrativos a seguir permitem uma visualização dos dados encontrados neste eixo de análise.

Gráfico 6 - Diante da Tarefa Proposta (Enfrentamento, Realização e Finalização)



Fonte: Elaboração Própria

Os dados apontaram que a maioria dos alunos é interessada, não fabula, ou seja, não enrola para iniciar a tarefa, não desiste da tarefa em nenhum momento de sua realização, sem ter, no entanto, o hábito de revisá-la quando concluída. Estas características são consideradas positivas, visto que os aspectos cognitivos e afetivos são interdependentes e, nestes dados, pudemos observar que os alunos apresentam fatores protetivos que os levam a atingir uma finalidade, com a possibilidade de resolver o problema.

Garcia (2010, p.42) relata que o cognitivo é indissociável do afetivo, porém, ele é de segunda ordem, ele compõe o processo, mas não o determina, e

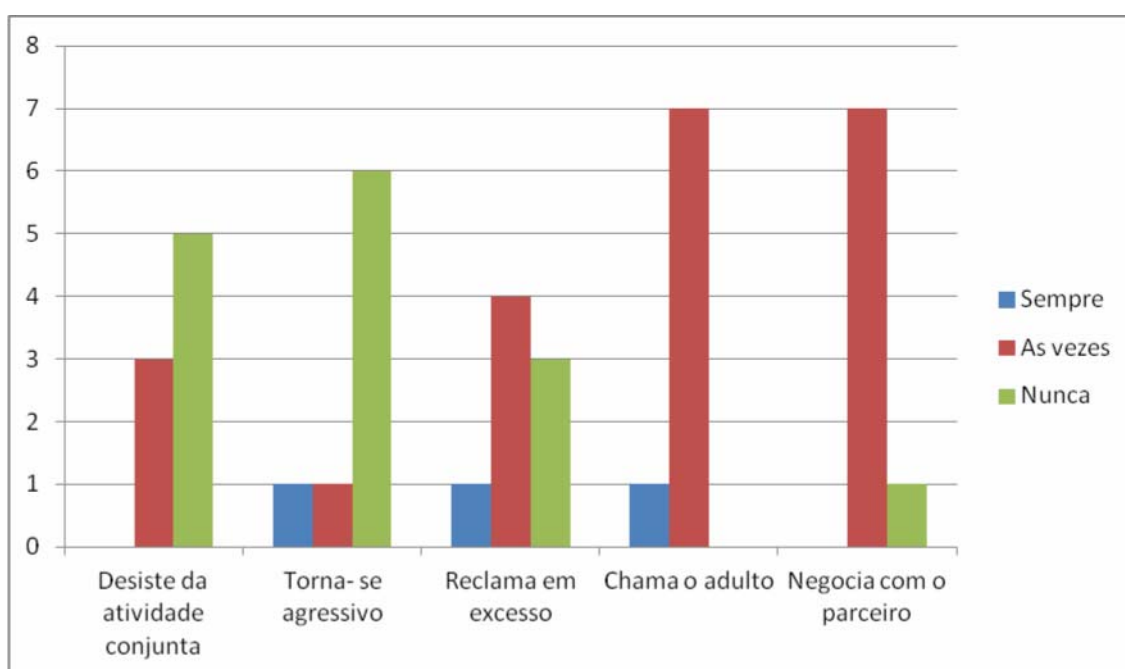
ainda comenta que “Piaget assinala que a afetividade atribui valor às atividades e lhes regula a energia, enquanto que a inteligência lhes fornece meios e esclarece fins”.

Manter-se vinculado à tarefa até o final é um bom indicador da conectividade do aluno com a tarefa, com o professor, com a proposição feita. Pode ser um indicador de persistência, diante do desafio e de um senso positivo de autoeficácia.

O conceito de autoeficácia é discutido na teoria social cognitiva de Bandura (2008), que defende que os indivíduos podem fazer coisas acontecerem com suas ações e se envolverem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento. As crenças de autoeficácia são “as percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais” (PAJARES; OLAZ, 2008 p.101).

Os alunos manifestam suas percepções positivas fazendo tudo o que é exigido deles na S.A.A. Como implicação pedagógica, o tipo de proposta a estes alunos não levam a outras possibilidades senão a reprodução e repetição de atividades.

Gráfico 7 - Diante de um parceiro que impõe sua vontade



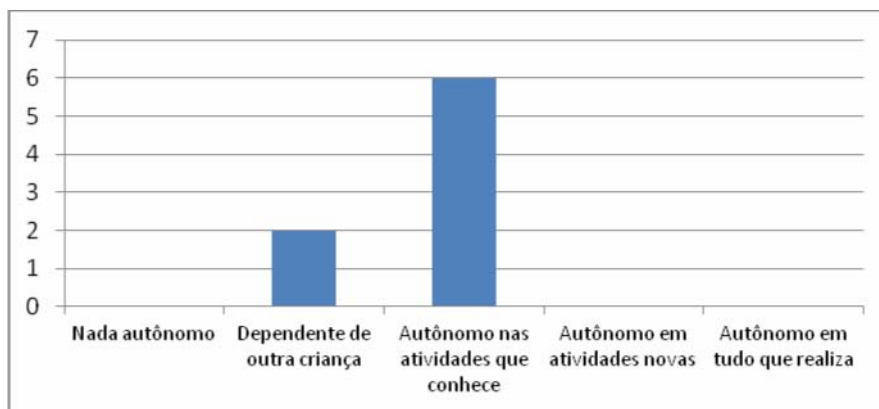
Fonte: Elaboração Própria

Diante de um parceiro que impõe sua vontade, os dados apontaram que, predominantemente, os alunos não desistem da atividade conjunta e não ficam agressivos. Porém, às vezes reclamam em excesso da atividade, chamam o adulto e, em alguns momentos, negociam com o parceiro. Neste sentido, os alunos, quando necessário, buscam outras possibilidades de resolução do impasse. Este comportamento diante do desafio é protetivo, pois mantém o aluno em condições de se relacionar com seus pares e com seus professores e, por meio dessas interações, de aprender. Há indícios neste comportamento de atitude pró-ativa de ação construtiva por parte do sujeito.

[...] O ser humano é pleno de possibilidades, que se aprofundam e estendem ao longo da sua vida individual e coletiva. Graças a essas possibilidades ele tem condição de agir para atender às suas necessidades de sobrevivência física, social, cultural e psicológica (MACEDO, 2002, p.7).

Retomamos a necessidade na escola de atividades que, como o jogo, provoquem a interação entre os alunos, não é apenas o jogo por si só, é o modo de usá-lo que torna um espaço de ação do sujeito e do pensamento. Ressaltamos que todas as atividades escolares podem permitir a provocação, o desequilíbrio se o olhar do professor e as atividades fossem diferentes na S.A.A.

Gráfico 8 - Em relação à Autonomia



Fonte: Elaboração Própria

Em relação à investigação sobre a autonomia, na amostra, houve uma prevalência de comportamentos dos alunos indicando serem autônomos nas atividades que já conhecem e sabem fazer. Constatamos que, para o aprender, a autonomia é necessária também nas atividades que causam desequilíbrio, ou seja novos, do campo do não saber.

Wadsworth (1997, p.198) afirma que:

A autonomia ou auto-regulação, significa inclinação, suscetibilidade, vontade ou determinação da criança para se deixar tomar pela desequilíbrio e estar aberto a experiências e, ao experimentar a desequilíbrio ou permitir experiências (no processo de construção do conhecimento), perseguir sua resolução pelo processo ativo da assimilação e acomodação e pela seleção de outras experiências necessárias à concretização do que deseja.

Para Macedo (2009, p. 57) “a afetividade, na teoria da equilíbrio, desempenha uma função motivacional, isto é, de mobilização energética e, além disso, uma função orientadora”. As interações entre sujeito e objeto e entre objeto e sujeito dependem de recursos cognitivos, e a afetividade é a energia, o interesse que mobiliza e orienta a necessidade.

No instrumento indicador de aspectos cognitivos, sociais e afetivos-específico (Anexo B), que ocorreu em uma das sessões com o jogo de regras Rummikub, observamos que no enfrentamento da atividade proposta (jogo Rummikub), os dados apontaram que as condutas predominantes foram coragem, rapidez em iniciar a tarefa, atitude, interesse. Na realização da atividade com o jogo, as características predominantes foram: autonomia, interesse, segurança e envolvimento na atividade. Diante de uma situação de conflito cognitivo ou social, no jogo predominaram as características: persistência, compromisso, autocontrole. Na finalização da atividade com o jogo, os dados apontaram como predominantes as características: satisfação com o resultado, senso de competência, confiança em si mesmo e correção dos procedimentos empregados (vide quadro 2). Todas as características são positivas e protetivas. Estes dados convergem com aqueles obtidos por meio dos indicadores - global.

No enfrentamento e na realização da atividade, o predomínio do interesse indica possível espontaneidade, energia dispendida na atividade e presença de conflito cognitivo. De acordo com a teoria piagetiana, o interesse dos

alunos deve ser explorado, pois reflete possibilidades de desequilíbrio e são fontes carregadas de motivação – aspecto afetivo (WADSWORTH, 1997).

Em relação à autonomia, os alunos se mostraram autônomos no indicador de situação específica no jogo. Entendemos o jogo como um desafio; ele é imprevisível; o tabuleiro muda constantemente e, a cada jogada, é possível que o jogador se depare com novos impasses. A autonomia nesta situação é fundamental para o enfrentamento de situações-problema e mantém o sujeito ativo, conectado.

A autonomia intelectual tem um componente cognitivo e outro afetivo. Ambos são importantes e funcionalmente inseparáveis. A autonomia intelectual significa fazer escolhas intelectuais por si mesmo e aprender a tomar decisões. É auto-regulação (WADSWORTH, 1997, p.175).

Os dados que se revelaram na finalização da atividade com o jogo mostram que, apesar destes alunos estarem envolvidos numa sala de apoio que teve como critérios de avaliação o que era faltoso, seja do ponto de vista cognitivo ou comportamental, eles possuem uma referência positiva de sua ação, de sua competência na realização da tarefa e indicam que a conectividade à escola está preservada. O sentimento por meio do qual o aluno se vincula à escola é importante à análise, tanto para a consideração de aspectos positivos quanto negativos presentes nessa relação. Conforme lembra Wadsworth (1997, p.177):

Crianças que fracassam repetidamente, ou fazem pior do que poderiam, chegam a detestar os conteúdos que são incapazes de entender. Elas desenvolvem sentimentos negativos a respeito do conteúdo e, potencialmente, de si mesmas.

No caso dos participantes deste estudo, a referência positiva, que possuem quanto à própria capacidade de agir e resolver problemas a eles impostos, pode ser percebida como um fator protetivo. Conforme indicam os estudos, fatores de proteção são as condições de manter o curso do desenvolvimento e, neste sentido, imprescindíveis às ações do sujeito (YUNES, 2003).

Nas sessões com Jogo de Regras Rummikub nos aspectos afetivos, destacamos o envolvimento na atividade, a persistência diante do desafio, a negociação com o parceiro e a autonomia.

Foi observado, nos procedimentos dos jogadores, o envolvimento que os alunos tiveram nas sessões entre as duplas e os quartetos. A cada peça descartada na mesa e a cada nova coordenação, o jogo mobilizava o interesse dos participantes, a continuidade e a busca pelo objetivo do jogo. Mesmo diante de conflitos cognitivos e sociais no jogo, a persistência diante do desafio era nítida nos procedimentos entre as duplas e os quartetos. Mesmo sabendo que cada jogada era um novo desafio pela constante alteração da mesa e do tabuleiro, todos os participantes estavam ativos nas sessões e interagem entre si. Não tivemos nenhuma desistência dos participantes durante as sessões propostas.

Observamos, nos procedimentos dos jogadores, que a negociação com o parceiro apresentou-se com maior frequência nas sessões com os quartetos. O aprimoramento da capacidade de negociação com o parceiro é um importante elemento presente no jogo, pois evoca o pensamento.

A autonomia apareceu em sessões tanto das duplas como dos quartetos. Quando os jogadores coordenavam as peças da mesa e do tabuleiro, elaboravam estratégias e analisavam os procedimentos. A autonomia, para Piaget, não é o fazer sozinho, a independência, é a interdependência entre os elementos. Quando a criança analisa o procedimento no jogo ou em outra atividade, ela torna-se autônoma, sendo capaz de construir e aplicar o que aprendeu. A autonomia é de ordem afetiva, cognitiva e social. O aluno autônomo faz escolhas, toma decisões e possui o desejo na ação; é uma autorregulação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo de construção da resiliência no contexto escolar em uma situação de aprendizagem específica - a sala de apoio à aprendizagem - constituiu-se um desafio na trajetória dessa pesquisa.

Conforme evidenciamos nas discussões que realizamos ao longo desse texto, a resiliência é uma condição que reúne distintas dimensões e pode ser pensada como um processo multicausal, permeado por interrelações que caracterizam os modos de lidar com os desafios e riscos e não como um estado de impermeabilidade do sujeito frente às adversidades.

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

- ✓ a resiliência ou fatores protetivos se manifestam diante de situações desafiadoras ou de risco. Essa compreensão nos permitiu eleger como contexto, a sala de apoio à aprendizagem cujo trabalho específico é destinado aos alunos que não estão acompanhando satisfatoriamente a aprendizagem escolar. Nos permitiu ainda reconhecer o insucesso escolar desses alunos como risco diante do qual os fatores protetivos podem se manifestar;
- ✓ os fatores protetivos não são externos ao contexto nem devem ser generalizados de um sujeito a outro. Não significam que o aluno ao manifestá-los diante do jogo *certamente* os apresentará diante de toda situação desafiadora porque resiliência não é algo inerente ao sujeito e portanto um traço que acompanha as ações do sujeito;
- ✓ assim como a resiliência não é um traço do sujeito, o jogo de regras não tem em si mesmo os fatores protetivos. A interação entre os elementos constituintes do jogo, os aspectos constituintes do sujeito e as condições constitutivas das

interações (com o objeto e com o outro) é que responderão à formas mais resilientes ou menos resilientes no enfrentamento de desafios específicos.

Tomando esses princípios por base, a complexidade do fenômeno se evidenciou e nos obrigou a um cuidado contínuo para evitar determinismo nos achados de nosso estudo. As questões norteadoras que nos levaram a desenvolver este estudo buscaram responder quais fatores podem ser considerados indicadores de resiliência em situação de jogo, pensando em aspectos sociais, cognitivos e afetivos nele envolvidos. Logo, compreender como se manifestavam tais aspectos nos procedimentos de alunos que frequentavam a sala de apoio, no jogo Rummikub, tornou-se questão central do estudo.

A hipótese de que a Sala de Apoio à Aprendizagem pode constituir um espaço de construção da resiliência na escola e oferecer indicativos de fatores protetivos neste contexto, se confirmou no recorte que nos propusemos analisar. Para atingir aos objetivos, realizamos uma observação sistemática para contextualizar a S.A.A e identificarmos os fatores protetivos para a posteriori estabelecermos possíveis relações desses fatores protetivos com os procedimentos dos jogadores no jogo.

Compreender o contexto da S.A.A permitiu nos aproximarmos da significação do aprender neste espaço e oportunizou que os fatores protetivos fossem retirados da própria situação, do contexto e não advindos de uma realidade não condizente com a S.A.A. Portanto, nossos dados não indicam padrões de conduta afetivo-sociais resilientes ou desempenho cognitivo resiliente, originados em concepções a respeito do aluno ideal, mas permitem reconhecermos nesta realidade - dos alunos da S.A.A participantes do estudo - o que é significado como protetivo diante de desafios que tanto o jogo como as situações de aprendizagem formal suscitam do aluno, tais como: capacidade de enfrentar os desequilíbrios oriundos da contestação das certezas, formas adequadas de enfrentamento do desafio que advém das opiniões, emoções e reações de um parceiro, autonomia na realização de tarefas, capacidade de planejamento das ações e elaboração de estratégias mais assertivas à resolução de problemas.

Em suma, os resultados da pesquisa coletados pela observação sistemática, pelos indicadores de aspectos cognitivos, sociais e afetivos (global e

específico) e pelas sessões lúdicas, indicaram que os aspectos cognitivos, sociais e afetivos se manifestam na S.A.A como fatores protetivos, e que estes podem favorecer o processo de aprendizagem.

Como fatores protetivos nos aspectos cognitivos identificamos a elaboração de estratégias, análise dos procedimentos e o planejamento das ações. Nos aspectos sociais encontramos a aproximação dos colegas, o reconhecimento da perspectiva do outro e a cooperação como fatores protetivos presentes nas interações dos alunos. Nos aspectos afetivos, nossos achados foram relativos à autonomia nas atividades que conhecem e sabem fazer, interesse, segurança, envolvimento na atividade, persistência diante do desafio, correção dos próprios procedimentos empregados e a satisfação com o resultado da atividade, além da confiança em si mesmos. A identificação destes fatores na situação de jogo com alunos classificados como aqueles que não estão aprendendo mostra elementos que permeiam os processos de aprendizagem escolar e podem significar formas mais resilientes de aprender.

O jogo de regras Rummikub possibilitou trazer um movimento, o desequilíbrio, o conflito cognitivo às interações na sala de apoio; e, com os procedimentos dos jogadores, vivenciando os desafios cognitivos, sociais e afetivos presentes no jogo, houve espaço para regulações, transformação das ações e coordenações dos elementos envolvidos.

O jogo de regras possibilitou também aos alunos, confrontar o próprio pensamento, nas dimensões social, afetiva e cognitiva, com o dos demais jogadores e lidar com as confirmações ou contestações advindas dessa confrontação. No aporte teórico adotado em nosso estudo, esta possibilidade de “checar” o próprio pensamento por meio da interação social é reconhecido como fator imprescindível, co-responsável pela construção do conhecimento.

Apontamos no referencial teórico da presente pesquisa que os jogos de regras são enfatizados na perspectiva teórica piagetiana e assim como Alves (2006) e Ribeiro e Rossetti (2009) alertamos para o fato de que os professores precisam ser preparados para trabalharem com jogos no contexto escolar, pois o jogo por si só não é produtor de conhecimento, embora evoque estruturas de pensamento e convide a pensar, a sentir e a relacionar. O jogo tem seu lugar, seu valor pedagógico, mas por vezes encontra-se banalizado no contexto escolar porque em sua utilização, reflete promessas redentoras e a atribuição utilitária ao seu uso,

no trabalho com os alunos. Por meio das pesquisas que utilizam o jogo e em especial aquelas as quais tivemos acesso, o papel do jogo tem sido reconsiderado e as possibilidades que ele oferece para colocar o sujeito a agir e a relacionar-se com o outro e com os objetos de conhecimento, tem sido percebidas não isoladamente, mas integradas aos saberes e fazeres dos professores.

É com essa compreensão que analisamos o erro e o não aprender no contexto da S.A.A. O erro, na teoria de Piaget, é visto pertinente ao processo. Quando a criança se defronta com o conflito cognitivo e erra sabendo onde está o erro, ela pode antecipar e mudar procedimentos e estratégias para solucionar os problemas seguintes. A isto, denominamos ações no plano cognitivo do compreender. O resultado não é mais importante e sim a compreensão dos meios para atingir o fim desejado.

Retomamos que os resultados do estudo indicaram aspectos cognitivos, sociais e afetivos no jogo como resiliência, podendo esta ser construída no contexto escolar por meio das interações e pelo enfrentamento dos desafios, o que respondeu aos objetivos deste estudo.

O recorte que fizemos – sala de apoio e um jogo de regras neste contexto - pode vir a ser ampliado em estudos futuros que envolvam as atividades escolares cotidianamente realizadas neste espaço. A temática da resiliência convida a estudos que relacionem fatores protetivos e os processos de aprendizagem em distintos contextos de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I.P. **Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares.** 2006. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Campinas, Campinas.
- AMPARO, D.M. et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v.23, n.2, p.165-174, 2008.
- BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, G.S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do: questionário do índice de resiliência: adultos – Reivich- Shatté.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BARRETO, M.A. **Ofício, estresse e resiliência: os desafios do professor universitário.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- BELMONT, E.M.L. **A resiliência no processo de Formação Continuada dos professores de Ciências Naturais.** 2009. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade do Estado de Amazonas, Amazonas.
- BEZERRA, G.M. **Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na Escola.** 2005. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- Bianchini DCS, Dell'Aglio DD. Processos de resiliência no contexto de hospitalização: um estudo de caso. **Paidéia [online]**. v. 16, n. 35, p. 427 – 436, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a13.pdf>. Acesso em: Ago. 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Alegre: Porto, 1994.
- BORGES JUNIOR, J.F. **Resiliência e sucesso escolar: um estudo de caso com afrodescendente no ensino público.** 2009. Dissertação (Mestrado Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo.
- CAIADO, A.P.S.; ROSSETTI, C.B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v.13, n.1, p.87-95, 2009.

CANAL, C.P.P.; QUEIROZ, S.S.; RONCHI, J.P. Como analisar o desempenho de jogadores no mattix?: proposta metodológica. In: MACEDO, L. (Org). **Jogos, psicologia e educação: teorias e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 149-178.

CARRAHER, T.N. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CASTRO, A.D. **Piaget e a didática: ensaios**. São Paulo: Saraiva, 1974.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n. 3, p.515-524, 2003.

CERVO, A.L. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

CEZAR, K.P.L. **Criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CICCHETTI, D. Preface. In: LUTHAR, S. S. **Resilience and vulnerability: adaptations in the context of childhood adversities**. Cambridge: Cambridge United Press, 2003, p x-xii.

CLARAPÈDE, E. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COMIN, F.S.; SANTOS, M.A. Psicologia positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.23, n.3, p.440-448, 2009.

CYLRUNIK, B. **Resiliência**. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 2001.

DECHANDT, V.S. **O processo de construção dos vínculos afetivos e de resiliência em crianças abrigadas: um aspecto da educação não formal**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

DELL' AGLI, B.A.V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____; BRENELLI, R.P. Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: MACEDO, L. (Org). **Jogos, psicologia e educação: teorias e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p.179-216.

DELL'AGLIO, D.D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M.A.M. **Resiliência e psicologia positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DELVAL, J. **Introdução ao método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DIAS, L.P. **A Construção do conhecimento em crianças com dificuldades em matemática, utilizando o jogo de regras mancala**. 2009. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DOLLE, J.M. **Para Além de Freud e Piaget**. Vozes: Petrópolis, 1993

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

GARCIA, S.C. **Risco e resiliência em escolares**: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. 2008. Tese (Doutorado Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, V. **Três formas de ser resiliente**: (dês) velando resiliência no espaço escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

GRAZIANO, L.D. **A felicidade revisitada**: um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GROW JOGOS E BRINQUEDOS LTDA. **Rummikub**. São Paulo, 193?.

LEITE, R.C.N. **Da relação educação/ resiliência**: o projeto Mestre Pastinha. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

LUKJANENKO M.F.S.P. **Um estudo sobre a relação entre o Julgamento Moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Campinas, Campinas.

LUNA, F.G. **A (in) disciplina em oficinas de jogos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M.K. et al. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.117-134.

_____. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAYER, L.R; KOLLER, S.H. Percepção de controle sobre o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.4, n.1, p.283, 2000.

MILANI, R.G; LOUREIRO, S.R. Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. **Estudos de Psicologia**, v.14, n.3, p.191-198, 2009.

OATLEY, K; NUNDY, S. Repensando o papel das emoções na Educação. In D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.), **Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 217-230.

OLIVEIRA, F.N. MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol11, n.3, pp.983-1004, 2011. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

OLIVEIRA, F.N. **Um estudo das Interdependências Cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades, por meio do jogo xadrez simplificado**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Resolução n. 371/2008**. Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 2008b. Disponível em: <<http://www.dioe.pr.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Instrução nº 022/2008 - SUED/SEED. Assunto: **critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual**. 2008c. Disponível em:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas_de_apoio/instrucoes/instrucao_022.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2010.

PAJARES, F.; OLAZ F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva**. São Paulo: Artmed, 2008, p.97-112.

PELTZ, L.; MORAES, M.G.; CARLOTTO, M.S. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.14, n.1, p.87-94, jan./jun., 2010.

PESCE, R.P. et al. Risco e proteção: em busca do equilíbrio promotor de resiliência. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 20, n. 2, p. 135-143, maio/ago. 2004.

PIAGET, J. (1965). **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

_____. **A formação de símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1980.

_____. **O juízo moral da criança**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002/2007.

PICADO, J.R. **Fatores de risco e de proteção: um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamentos agressivos**. 2006. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PIZARRO, M.A.R.P. **AIDS, resiliência e escola**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

POLETTI, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

POLETTO, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin and KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia Teoria e Pesquisa [online]**. São Paulo, vol.20, n.3, p. 241 - 250, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000300005>>. Acesso em 10 de jun. 2011.

_____: KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.3, p.405-416, 2008.

_____; _____. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D.D.; KOLLER, S.H.; YUNES M.A.M. (Ed.), **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.19-44.

RACHMAN, V.C.B. **Resiliência: O emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, M.P.O.; ROSSETTI, C.B. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO L. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, P.L. **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo**. 2002. Tese (Doutorado Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SANTOS, C.C.; ORTEGA, A.C.; QUEIROZ, S.S. Equilíbrio e tomada de consciência: análise do Jogo Cara a Cara. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.62, n.3, p.1-114, 2010.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M.R.M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Revista Psicologia em Estudo. Maringá**, v.10, n. 2, p. 209-216, maio/ago., 2005.

SELIGMAN, M.E. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SIMILI, M.F.C. **Jogos de regras e educação: concepções de docentes do ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis.

SISTO, F. F. **Contribuições do Construtivismo à Psicopedagogia**. In F. F. Sisto et al (Orgs). Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

Taboada NG, Legal EJ, Machado N. Resiliência: em busca de um conceito. **Rev. Bras Crescimento Desenvolv Hum [online]**. V.16, n. 3, p.104 – 113, 2006.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n3/12.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2010.

TORRES, M.Z. **Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de Jogos**. 2001. Tese (Doutorado Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TORTELLA, J.C.B. **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TURIEL, E.; SMETANA, J. G. Conocimiento social y accion: la coordinacion de los domínios. In: _____; ENESCO, I.; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza, 1989, p.389-407.

UMA NOVA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO USO DA PSICOLOGIA. **Macrossistema**. 2011. Disponível em: <http://educacaocompsicologia.blogspot.com/2011/11/livro-o-adolescente-em-desenvolvimento.html>. Acesso em: 10 dez. 2011.

VALLE, L.E.L.R. **Desenvolvimento sócio-emocional da criança na educação infantil: uma perspectiva preventiva**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

WADSWORTH, J.B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneiras, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, M.A.M. **Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, p.75-84, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Lista de Periódicos Consultados

Arquivos Brasileiros de Psicologia
 Boletim de Psicologia
 Cadernos de Psicopedagogia
 Estudos de Psicologia, PUC - Campinas
 Estudos de Psicologia, UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
 Estudos sobre Educação
 Interações em Psicologia, UFP
 Interações, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Marcos
 Psicologia Argumento, PUC - Paraná
 Psicologia, Ciência e Profissão
 Psicologia da Educação, Pós-Graduação Psicologia da Educação, PUC-SP
 Psicologia e Sociedade, Abrapso
 Psicologia Escolar e Educacional, Abrapee
 Psicologia em Estudo, Universidade Estadual de Maringá
 Psicologia em Revista, PUC-MG
 Psicologia, Reflexão e Crítica
 Psicologia, Teoria e Pesquisa
 Psicologia, Teoria e Prática, Universidade Mackenzie
 Psicologia USP
 Revista do Departamento de Psicologia da UFF

APÊNDICE B

Pesquisas envolvendo Jogo de Regras na Perspectiva Teórica Piagetiana

Aspectos	Tipo de publicação -	Bibliografia	Ano	Jogo
----------	----------------------	--------------	-----	------

afetivos, cognitivos e sociais	livro/ artigo/ tese		Publicação	
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	BRENELLI, R.P. Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social.	1986	Quips
Cognitivos	Universidade de São Paulo. Tese	COSTA, E.E.M. O jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré- escolares.	1991	Jogo das sementes bolinha de gude
Cognitivos	Universidade de São Paulo. Dissertação	ABREU, A.R. O jogo de regras no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista.	1993	Senha
Sociais	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	MELO, M.E.C. A construção de regras no jogo infantil: um estudo em aulas de educação física da primeira e segunda séries do primeiro grau.	1993	Diversos
Cognitivos	Artigo	ORTEGA, A.C. <i>et al.</i> O raciocínio da criança no jogo de regras: avaliação e intervenção psicopedagógica. .	1993	Senha
Cognitivos	Artigo	CAMPOS, M.C.R.M. O possível e o necessário como eixos da construção do real vistos na situação de um jogo.	1993	Cair das letras
Cognitivos	Artigo	SOUZA, M.T.C.C. Os jogos de regras e sua utilização pelo professor.	1994	Dominó
Cognitivos/ Conteúdos	Artigo	TORRES, M.Z.; MACEDO, L. Uma análise construtivista da cópia e do raciocínio na torre de Hanói.	1994	Torre de Hanói
Cognitivos	Artigo	ORTEGA, A.C.; ROSSETTI, C.B.; ALVES, R.M. O possível e o necessário no jogo da senha de escolares da pré- escola à 4ª série do primeiro grau.	1994	Senha
Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	GRANDO, R.C. O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática.	1995	Torre de Hanói Batalha Naval Outros
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade de São Paulo. Dissertação	RABIOGLIO, M.B. Jogar: um jeito de aprender. Análise do pega-varetas e da relação jogo-escola.	1995	Pega- varetas
Cognitivos	Artigo	ORTEGA, A.C.; ALVES, R.M.; ROSSETTI, C.B. Raciocínio lógico e jogo de regras: contextos construtivista e não- construtivista.	1995	Senha
Cognitivos	Universidade de São Paulo. Dissertação	PETTY, A.L.S. Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista.	1995	Senha, Quatro cores, Ta- te- ti, Pega-varetas, dominó e Tangran.
-	Capítulo de livro	MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E.S. (Org). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.	1995	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Universidade Federal do Espírito Santo.	QUEIROZ, S.S. Tipificação de erros em um jogo de regras: uma	1995	Senha

	Dissertação	abordagem construtivista.		
Cognitivos	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	ROSSETTI, C.B. O pensamento dialético no jogo de regras: uma abordagem piagetiana.	1996	Arca de Noé
Cognitivo	Capítulo de livro	BRENELLI, R.P. O raciocínio abduutivo no jogo de regras. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.Z; CAMARGO DE ASSIS, M; RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores, do Proepre.	1996	Trabalho de natureza teórica
Sociais	Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação	GIMENEZ, B.P. O jogo de regras nos jogos da vida.	1996	Quilles
Cognitivos/ Conteúdos	Capítulo de livro	BRENELLI, R.P. Uma proposta psicopedagógica e aprendizagem escolar.	1996a	Quips
Cognitivos/ Conteúdos	Livro	BRENELLI, R.P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas.	1996b	Quilles e Cilada
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Tese	ZAIA, L.L. A Solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem.	1996	Kalah, Formar figuras com palitos, forme dez, pegue dez, tira e põe, jogo dos bombons, memobox, cilada, cara a cara, jogo do espelho.
Cognitivos	Capítulo	PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. Algumas reflexões sobre jogos de regras. In: SISTO, F.F. <i>et al.</i> Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.	1996	Ta- te- ti, Tangran.
-	Capítulo	SOUZA, M.T.C.C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F.F. <i>et al.</i> Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.	1996	Trabalho de natureza teórica
Conteúdos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Relatório de Pesquisa	LEITE, M.I.P.A. Influência da prática do xadrez na aprendizagem de alunos das escolas municipais de Vitória da Conquista 1993 a 1996.	1996	Xadrez
Cognitivos/ Conteúdos	Livro	MACEDO, L; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica.	1997	Quatro cores, senha e dominó.
Cognitivos	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	ALVES, R.M. A interdependência na descoberta das regras de um jogo: uma análise piagetiana	1997	Sem denominação
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas Dissertação.	GUIMARÃES, K.P. Abstração reflexiva e construção da noção de multiplicação, via jogos de regras: em busca de relações.	1998	Pega- varetas e Argolas

Cognitivos	Artigo	SANTOS, C.C. O raciocínio de crianças no jogo de quatro cores em um texto psicogenético.	1998	Dominó das quatro cores
Cognitivos	Faculdade de Educação de São Paulo. Dissertação	MAGALHÃES, L.A.M. O jogo cara a cara em crianças de 7 a 13 anos: uma análise construtivista.	1999	Cara a Cara
Cognitivos/ Sociais	Universidade Gama Filho. Dissertação	ALVES, L.H.J. A interação social e as operações cognitivas observadas através do jogo Quarto: um estudo exploratório	1999	Quarto
Cognitivos	Capítulo de livro	BRENELLI, R.P. Jogos de regras em sala de aula: um espaço para construção operatório. In: SISTO, F.F. (Org.). O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar.	1999	Imagem e Ação, Cilada, Senha, Quilles, Sopa de Letras, Cara a Cara, Passa Letra e Resta um.
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	PIANTAVINI, F.N.O. Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica.	1999	Senha
-	Universidade Estadual de Campinas. Trabalho Conclusão de Curso Graduação	GODOY, A.P.B. Jogos de regras em sala de aula: concepção de professores.	2000	Trabalho de natureza teórica
Conteúdos	Universidade São Marcos. Dissertação	BAPTISTONE, S.A. O jogo na história: um estudo sobre o uso do jogo de Xadrez no processo ensino-aprendizagem.	2000	Xadrez
Cognitivos	Livro	MACEDO, L.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. Aprender com jogos e situações problemas.	2000	Quilles, Sjoelbak, Caravana, Resta um, Traverse e Quarto.
-	Artigo	ORTEGA, A.C.; ROSSETTI, C.B. A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola.	2000	Trabalho de natureza teórica
-	Capítulo	ZAIA, L.L. Algumas contribuições da psicologia genética à compreensão e superação das dificuldades para aprender.	2000	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Artigo	ORTEGA, A.C. Aspectos psicogenéticos do pensamento dialético no jogo Mastergoal. In: NOVO, H.A.; MENANDRO, M.C.S. (Org.). Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano.	2000	Mastergoal
Cognitivos	Universidade de São Paulo. Tese	QUEIROZ, S.S. Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o jogo da senha.	2000	Senha
Cognitivos	Artigo	ZAIA, L.L.K. Análise do jogo e suas possibilidades na intervenção psicopedagógica.	2000	Kalah
Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Tese	GRANDO, R.C. O conhecimento matemático e o uso de jogos em sala de aula.	2000	Contig 60 e NIM
-	Capítulo	BRENELLI, R.P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldade de	2001	Trabalho de natureza teórica

		aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In: SISTO, F.F. <i>et al.</i> Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.		
-	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	FIOROT, M.A. Como aprendem os que ensinam? Aprendizagem e jogos de regra em uma perspectiva construtivista.	2001	Senha
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade Santa Ursula. Dissertação	COELHO, H.B.N. Por que jogos como metodologia no ensino fundamental?	2001	Torre de Hanói
Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	PAULETO, C.R.P. Jogos de regras como meio de intervenção na construção do conhecimento aritmético em adição e subtração.	2001	Construindo o Caminho, Faça o maior número possível.
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade de São Paulo. Tese	TORRES, M.Z. Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos.	2001	Rummikub/outras
Cognitivos	Universidade de São Paulo. Tese	ROSSETTI, C.B. Preferência lúdica e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes.	2001	Cara-a-cara, dominó, jogo da velha, bisca, dama, ludo, xadrez e banco imobiliário.
Cognitivos	Artigo	SILVA, L.C.M.; ORTEGA, A.C. Aspectos psicogenéticos da prática do Jogo das Quatro Cores.	2002	Quatro cores
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	DELL' AGLI, B.A.V. O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico.	2002	Adivinhe o Animal
-	Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação	GÓES, D.C. O jogo de xadrez e a formação do professor de Matemática.	2002	Xadrez
-	Teórico não publicado	MACEDO, L. A prática do jogo aplicada à psicopedagogia.	2002	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	PALHARES, O. Análise de processos cognitivos em crianças no jogo traverse.	2003	Traverse
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	VON ZUBEN, R.B. A construção dialética no jogo de regras traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares.	2003	Traverse
Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	BARICCATTI, K.H.G. A construção dialética das operações de adição e subtração no jogo de regras Fan Tan.	2003	Fan Tan
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	BOGATSHOV, D.N. Jogos computacionais heurísticos e de ação e a construção dos possíveis em crianças do ensino fundamental.	2003	Sherlock e Skunny
Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Tese	COSTA, L.Q. Um jogo em grupos co-operativos. Alternativa para a construção do conceito de números inteiros e para a abordagem dos conteúdos: procedimentos, condutas e normas.	2003	Maluco por inteiro
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas.	SILVA, M.J.C. A dialética construtiva da adição e subtração nas	2003	Gamão

	Dissertação	estratégias do jogo Gamão.		
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	SILVEIRA, C.A.F. Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura.	2004	Descubra o animal
Cognitivos/ Conteúdos	Universidade Estadual de Campinas. Tese	GUIMARÃES, K.P. Processos cognitivos envolvidos na construção de estruturas multiplicativas.	2004	Jogo de Argolas
Cognitivos	Universidade Federal do Paraná. Dissertação	SILVA, W. Processos cognitivos no jogo de xadrez.	2004	Xadrez
-	Capítulo	CAMPOS, M.C.R.M. A prática psicopedagógica do jogo e sua dupla função: aprender a aprender e aprender a ensinar. In: PINTO, S.A.M. (Coord.). Psicopedagogia: Um portal para inserção social.	2004a	Trabalho de natureza teórica
-	Universidade de São Paulo. Tese	CAMPOS, M.C.R.M. Oficina de jogos e formação docente: indicadores da mediação da aprendizagem.	2004b	Jogo da velha, Ta- te- ti, Lig-4.
Cognitivos/ Conteúdos	Livro	MACEDO, L.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.	2005	Pega- varetas, Conte um conto, Tangran e Imagem e Ação.
Cognitivos/ Sociais	Universidade Estadual de Campinas. Tese	OLIVEIRA, F.N. Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado.	2005	Xadrez simplificado
Cognitivos	Livro	RIBEIRO, M.P.O Jogando e aprendendo a jogar: Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem.	2005	Jogo das boas perguntas
Cognitivos	Revista de Educação Matemática	SILVA, M.J.C. BRENELLI, R.P.O jogo de Gamão e suas relações com as operações adição e subtração.	2004/2005	Gamão
Cognitivos	Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE	BRENELLI, R. O equilíbrio entre a qualidade e a quantidade no jogo Bhaga Chal: reflexões para a educação e cidadania.	2005	Bhaga Chal
Cognitivos	Desenvolvimento e aprendizagem humana: temas contemporâneos.	ORTEGA, A.C; FIOROT, M.A. O fazer e o compreender no jogo das quatro cores: uma análise psicogenética.	2005	Quatro cores
Cognitivos	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	SILVA, S.T. Desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de oficina de jogos.	2005	Trabalho de natureza teórica
Sociais	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	CORREIA, M.C.C.B. Missão com- tato: A dinâmica do jogo cooperativo na organização.	2005	Missão com-tato
Sociais	Arquivos Brasileiros de Psicologia	CAVALCANTE, C.M.B.; ORTEGA, A.C.; RODRIGUES, M.M.P. A interação social de crianças no jogo de regras.	2005	
Sociais	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	MIRANDA, E.S. Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis (RPG)	2005	-

Sociais	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	CAVALCANTE, C.M.B. Análise Microgenética da interação social e do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix.	2006	Matix
-	Universidade Federal do Espírito Santo. Tese	FIOROT, M.A. Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse.	2006	Traverse
-	Livro	MACEDO, L.; MACHADO, N.J.; ARANTES, V.A. (Org). Jogo e projeto: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.	2006	Trabalho de natureza teórica
Afetivos	Capítulo de livro	DELL'AGLI, B.A.V.; BRENELLI, R.P. A afetividade no jogo de regras.	2006	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Faculdade de Educação Unicamp. Dissertação	ALVES, I. Níveis de construção dialética espaço- temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares.	2006	Xadrez
Cognitivos	Revista Zetetikê	BARICCATTI, K.H.G; BRENELLI, R.P. As interdependências entre as operações aritméticas e o rendimento escolar em matemática.	2006	Fan- Tan
Cognitivos	Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento	SANTOS, C.C.; ROSSETTI, C.B; ORTEGA, A.C. Funcionamento cognitivo de idosos e adolescentes num contexto de jogos de regras.	2006	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Questões de pesquisa e prática em psicologia escolar.	SILVA, M.J.; BRENELLI, R.P. A construção dialética da adição e da subtração no jogo Gamão.	2006	Gamão
Cognitivos	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	MISSAWA, D.D.A. O jogo mancala como instrumento de ampliação da compreensão das dificuldades de atenção.	2006	Mancala
Jogos e Formação de Professores	Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE	BRENNELI, R.P; OSTI, A. As concepções do jogo na sala de aula para alunos da educação de jovens e adultos.	2006	Trabalho de natureza teórica
	Psicologia em Revista,	CARVALHO, A.M. projeto da caixa de brinquedos: uma análise da capacitação de profissionais de educação infantil em Minas Gerais, Brasil.	2006	Trabalho de natureza teórica
	Luminis – Revista Multidisciplinar da Unilinhães	FIOROT, M.A.; ORTEGA, A.C. Aprendizagem dos que ensinam: um estudo com o jogo da Senha.	2006	Senha
	Interação em Psicologia	MARTINS, G.D.F. VIEIRA, M.L.; OLIVEIRA, A.M.F. Concepções de professores sobre a brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil.	2006	Trabalho de natureza teórica
Sociais	Pesquisas e Práticas Psicossociais,	ROSSETTI, C.B. <i>et al.</i> Jogos eletrônicos violentos e estratégias de resolução de conflitos em jovens da cidade de Vitória.	2007	Trabalho de natureza teórica
Sociais	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	SALEME,S.B. InterFACES virtuais: análise microgenética de processos de interação social no jogo “The Sims”.	2007	The Sims

Sociais	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	CAIADO, A.P.S. Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas no ambiente escolar.	2007	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Monografia do curso de Especialização em Psicopedagogia PUC-SP	CARVALHO, G.E. O jogo de Labirinto, uma intervenção psicopedagógica.	2007	Labirinto
Cognitivos	Universidade de São Paulo. Dissertação	BÔAS, M.C.V. Construção da noção de número na Educação infantil: jogos como recurso metodológico.	2007	Trabalho de natureza teórica
	Estudos e Pesquisas em Psicologia	CORDAZZO, S.T.D.; VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.	2007	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Psicologia em Estudo	DELL'AGLI, B.A; BRENELLI, R.P. O jogo "Descubra o animal" um recurso no diagnóstico psicodiagnóstico	2007	Descubra o animal
Cognitivos	Luminis Revista Multidisciplinar da Unilinhars	ORTEGA, A.C; PYLRO, S.C. Análise Microgenética do nível de compreensão do jogo Quarto: um estudo exploratório com adolescentes.	2007	Quarto
	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	SANTOS, C.C. Análise microgenética de aspectos do funcionamento cognitivo de adolescentes e de idosos por meio do jogo Quoridor.	2007	Quoridor
	Estudos de Psicologia, Natal,	FIOROT, M.A.; ORTEGA, A.C. Competências de ensino: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse.	2007	Traverse
Sociais		OLIVEIRA, F.N.; BRENELLI, R.P. Do egocentrismo à cooperação: o lúdico e a construção de relações recíprocas.	2008	Jogo Xadrez simplificado
Afetivos	Faculdade de Educação/ UNICAMP Tese	DELL'AGLI, B.A.V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.	2008	Kalah, Sobe e desce, pirâmide, matix, imagem e ação Junior, Pingo no i, descubra o animal, cilada.
Sociais	Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação	MERIZIO, L.Q. Brincadeira e amizade: um estudo com alemães, brasileiros e libaneses.	2008	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Estudos de Psicologia.	CAVALCANTE, C.M.B; ORTEGA, A.C. Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix.	2008	Matix
Cognitivos	Arquivos Brasileiros de Psicologia	MISSAWA, D.D.A; ROSSETTI, C.B. Desempenho de crianças com e sem dificuldades de atenção no jogo Mancala.	2008	Mancala
Cognitivos	Ciência e Cognição.	OLIVEIRA, F.N; BRENELLI, R.P. O jogo de xadrez simplificado como instrumento de diagnóstico da perspectiva social e cognitiva em	2008	Xadrez Simplificado

		escolares		
Cognitivos	Arquivos Brasileiros de Psicologia.	RESENDE, A.C.R; ORTEGA, A.C. Área profissional e processo de tomada de consciência.	2008	Torre de Hanói
Cognitivos	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia.	SANTOS, C.C; ORTEGA, A.C. Evolução do nível de compreensão do jogo Quoridor: uma comparação entre idosas e adolescentes.	2008	Quoridor
	Luminis – Revista Multidisciplinar da Unilinhães	Ortega, A.C. <i>et al.</i> O lugar do lúdico na escola: concepções de alunos da Educação.	2008	Trabalho de natureza teórica
Sociais	Universidade de São Paulo. Dissertação	LUNA; F.G. A (in)disciplina em oficinas de jogos.	2008	Quarto, Tangran, Imagem e ação, Bingo, Quilles, Xadrez, memória, cara a cara e outros.
Cognitivos	Faculdade de Educação Unicamp - Tese	SILVA; M.J.C. As Estratégias no jogo Quarto e suas relações com a resolução de problemas matemáticos.	2008	Quarto
Cognitivos	Universidade Estadual de Campinas. Dissertação	DIAS, L.P. A Construção do conhecimento em crianças com dificuldades em matemática, utilizando o jogo de regras Mancala.	2009	Mancala
	UNESP- Assis Dissertação	SIMILI; M.F.C. Jogos de regras e educação: concepções de docentes do Ensino Fundamental.	2009	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos/ Conteúdo	Universidade Estadual de Maringá Dissertação	CEZAR; K.P.L. Criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental.	2009	Acentolândia
Sociais	Revista Psicologia Escolar e Educacional	CAIADO, A.P. S; ROSSETTI, C.B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética.	2009	Trabalho de natureza teórica
Cognitivos	Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia	SANTOS; C.C.; ORTEGA A.C.; QUEIROZ S.S. Equilíbrio e tomada de consciência: análise do jogo Cara a Cara	2010	Cara a Cara
Sociais	Universidade de São Paulo. Tese	GARCIA; H.H.G.O. Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficinas de jogos.	2010	Quarto, Can-Can, Imagem e Ação 2, Sudoku, Pingo no “i”, Código da Vinci, Detetive, Guardiões de Gaia e Jogo da Onça.

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO DA PESQUISA: “CONDUTAS LÚDICAS E FATORES PROTETIVOS EM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO JOGO DE REGRAS RUMMIKUB”

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, que tem como finalidade ANALISAR AS CONDUTAS LÚDICAS DE ALUNOS QUE FREQUENTAM a Sala de apoio à aprendizagem relacionando-as aos fatores protetivos em situações de aprendizagem. A pesquisa de mestrado da aluna Gisele Bueno de Farias Rebeiro será realizada sob a responsabilidade da orientadora Prof^a Dr^a Francismara Neves de Oliveira, do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-Pr.

Assinando esse Termo de Consentimento V.S. estará ciente de que serão realizados encontros com seu(sua) filho(a), nos quais lhe será solicitado que jogue na companhia de um parceiro, para que as estratégias que usam para atingir o objetivo do jogo, sejam analisadas.

A pesquisa será realizada na própria escola, no horário da aula de apoio, previamente combinado entre seu(sua)filho(a) e a pesquisadora e as jogadas serão gravadas em vídeo e fotografadas para posterior análise. Nessas filmagens são gravadas apenas as mãos dos jogadores em ação no tabuleiro e seus rostos não são identificados. O propósito da filmagem é de permitir que a sequencia das jogadas seja recuperada pelos pesquisadores. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo sua apresentação em encontros científicos e publicação em livro e em revistas especializadas.

Os procedimentos em questão não envolvem riscos conhecidos e não fere a integridade moral dos participantes. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico. Os alunos não serão identificados quer seja por divulgação do nome ou da imagem, ou da escola que freqüentam.

Havendo interesse ou necessidade, a participação de seu(sua) filho(a) poderá ser interrompida antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso ele(ela) sofra quaisquer tipo de ônus.

Com este termo, V.S. está ciente de todas as informações necessárias para poder decidir sobre a participação de seu (sua) filho(a) na referida pesquisa.

Para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa V.S. poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo no telefone (43) 3371-4338, na Universidade Estadual de Londrina.

Nome do pai ou responsável

Assinatura do pai ou responsável

Nome do aluno (a)

Assinatura do aluno (a)

Local e data

Pesquisadora responsável

APÊNDICE D

Modelo de Protocolo das Jogadas

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A)	Jogada	Mesa
		Dc: Cp:	

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A)	Jogada	Mesa
		Dc: Cp:	

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A)	Jogada	Mesa
		Dc: Cp:	

ANEXOS

ANEXO A

Avaliação Feita Pelo Pesquisador

Aluno:

Data da Avaliação:

Professor da Sala de Apoio:

INDICADORES COGNITIVOS	INDICADORES SOCIAIS	INDICADORES AFETIVOS
<p>. O Rendimento escolar do aluno é:</p> <p><input type="checkbox"/> Muito abaixo da média (até 1,9 pontos)</p> <p><input type="checkbox"/> Abaixo da média (entre 2,0 e 2,9)</p> <p><input type="checkbox"/> Abaixo da média (entre 3,0 e 3,9)</p> <p><input type="checkbox"/> Abaixo da média (entre 4,0 e 4,9)</p> <p><input type="checkbox"/> Na média (5,0)</p> <p><input type="checkbox"/> Acima da média (entre 5,0 e 5,9)</p> <p><input type="checkbox"/> Acima da média (entre 6,0 e 6,9)</p> <p><input type="checkbox"/> Acima da média (mais de 7,0)</p> <p>2. Quanto à condição de elaborar estratégias para resolver problemas, o aluno é:</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente</p> <p><input type="checkbox"/> Muito Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Médio</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim</p> <p>3. Quanto à capacidade de analisar os próprios procedimentos o aluno é:</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente</p> <p><input type="checkbox"/> Muito Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Médio</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim</p> <p>4. Quanto à condição de planejar as próprias ações, o aluno é:</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente</p> <p><input type="checkbox"/> Muito Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Médio</p>	<p>1. Quando um desafio é proposto, a capacidade de enfrentamento do aluno se manifesta:</p> <p><input type="checkbox"/> Frequentemente</p> <p><input type="checkbox"/> Em boa parte das vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas Vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>2. Frequência com que o aluno toma a iniciativa de se aproximar dos colegas</p> <p><input type="checkbox"/> Frequentemente</p> <p><input type="checkbox"/> Em boa parte das vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas Vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>3. Quanto ao reconhecimento da perspectiva do outro o aluno se mostra:</p> <p><input type="checkbox"/> Muito egocêntrico (totalmente autocentrado).</p> <p><input type="checkbox"/> Sabe da existência de outras Perspectivas mas não aceita a opinião do outro.</p> <p><input type="checkbox"/> Aceita parcialmente a opinião do outro, mas ao final não cede.</p> <p><input type="checkbox"/> Aceita a perspectiva do outro algumas vezes.</p> <p><input type="checkbox"/> Aceita com frequência a perspectiva do outro.</p> <p><input type="checkbox"/> A sua perspectiva e a do outro são sempre negociadas.</p> <p>4. Quanto à condição de cooperar o aluno é:</p> <p><input type="checkbox"/> Nada Cooperativo</p>	<p>1. Diante da Tarefa Proposta (Enfrentamento, Realização e Finalização)</p> <p>Não se importa em realizar a tarefa. É dispersivo e desinteressado:</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Considera a tarefa sempre difícil e se nega a iniciá-la. (tem expectativa exagerada sobre a tarefa e tende à auto depreciação. Fica ansioso diante da tarefa).</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Não inicia a tarefa – enrola para ganhar tempo (Fabulação).</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Inicia a tarefa, mas desiste logo na primeira dificuldade que se apresenta</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Prossegue até o meio da tarefa e perde o interesse em continuá-la.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Desiste quando falta pouco para concluir a tarefa.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Conclui apesar das dificuldades que encontra.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes</p> <p>Nunca</p> <p>Corrige a tarefa depois de terminá-la. Revisa.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>2. Diante de um parceiro que impõe sua vontade.</p> <p>Desiste do jogo ou da atividade conjunta</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Toma-se agressivo</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Reclama em excesso</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Sempre Às Vezes Nunca</p> <p>Chama o adulto</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

<input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Muito Pouco Cooperativo <input type="checkbox"/> Pouco Cooperativo <input type="checkbox"/> Razoavelmente Cooperativo <input type="checkbox"/> Bastante Cooperativo	<p>Sempre Às Vezes Nunca Negocia com o parceiro</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Sempre Às vezes Nunca</p> <p>3. Em relação à Autonomia</p> <p><input type="checkbox"/> Nada autônomo. Extremamente dependente do adulto.</p> <p><input type="checkbox"/> Dependente de outra criança.</p> <p><input type="checkbox"/> Autônomo nas atividades que já conhece e sabe fazer.</p> <p><input type="checkbox"/> Autônomo mesmo quando as atividades propostas são novas.</p> <p><input type="checkbox"/> Autônomo em tudo o que realiza.</p>
-------------------------------	---	---

ANEXO B

Avaliação do Pesquisador em Situação Específica

Aluno:

Data:

Atividade Observada:

Tempo de Duração da Atividade:

ASSINALE A MELHOR OPÇÃO PARA A ATITUDE DO ALUNO NA SITUAÇÃO OBSERVADA:

1. NO ENFRENTAMENTO DA TAREFA PROPOSTA O ALUNO MANIFESTOU:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> CORAGEM | <input type="checkbox"/> MEDO, RECEIO |
| <input type="checkbox"/> RAPIDEZ EM INICIAR A TAREFA | <input type="checkbox"/> DEMORA EM INICIÁ-LA |
| <input type="checkbox"/> ATITUDE | <input type="checkbox"/> PASSIVIDADE |
| <input type="checkbox"/> INTERESSE | <input type="checkbox"/> DESINTERESSE |
| <input type="checkbox"/> PLANEJAMENTO DE AÇÕES | <input type="checkbox"/> IMPULSIVIDADE |

2. NA REALIZAÇÃO DA TAREFA O ALUNO DEMONSTROU:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> AUTONOMIA | <input type="checkbox"/> DEPENDÊNCIA |
| <input type="checkbox"/> INTERESSE | <input type="checkbox"/> DESINTERESSE |
| <input type="checkbox"/> SEGURANÇA | <input type="checkbox"/> INSEGURANÇA |
| <input type="checkbox"/> ANÁLISE DOS MEIOS EMPREGADOS | <input type="checkbox"/> ESTRATÉGIAS ALEATÓRIAS |
| <input type="checkbox"/> ENVOLVIMENTO NA TAREFA | <input type="checkbox"/> FUGA OU DISPERSÃO |

3. DIANTE DE UMA SITUAÇÃO DE CONFLITO (COGNITIVO OU SOCIAL) PREDOMINOU:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> PERSISTÊNCIA | <input type="checkbox"/> DESISTÊNCIA |
| <input type="checkbox"/> COMPROMISSO | <input type="checkbox"/> FALTA DE COMPROMETIMENTO |
| <input type="checkbox"/> RAIVA, DESCONFORTO | <input type="checkbox"/> AUTO-CONTROLE |
| <input type="checkbox"/> ENFRENTAMENTO DO DESAFIO | <input type="checkbox"/> CONDUTA EVITATIVA |
| <input type="checkbox"/> REPETIÇÃO DE ESTRATÉGIAS | <input type="checkbox"/> USO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS |

4. NA FINALIZAÇÃO DA TAREFA O ALUNO DEMONSTROU:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> SATISFAÇÃO COM O RESULTADO | <input type="checkbox"/> INSATISFAÇÃO COM O RESULTADO |
| <input type="checkbox"/> SE SENTIR COMPETENTE | <input type="checkbox"/> SE SENTIR INCOMPETENTE |
| <input type="checkbox"/> CONFIANÇA EM SI MESMO | <input type="checkbox"/> DEPENDENTE |
| <input type="checkbox"/> CORRIGIR OS PROCEDIMENTOS | <input type="checkbox"/> REPETIR OS MESMOS ERROS |