



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA RAMOS RODRIGUES DE CARVALHO

**OFICINAS COM O JOGO SET
NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM
COMO ESPAÇO PARA PENSAR A RESILIÊNCIA**

**ORIENTADORA:
PROF.^a DR.^a FRANCISMARA NEVES DE OLIVEIRA**

**Londrina, PR
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2013

LUCIANA RAMOS RODRIGUES DE CARVALHO

**OFICINAS COM O JOGO SET
NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM
COMO ESPAÇO PARA PENSAR A RESILIÊNCIA**

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

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de
Oliveira**

**Londrina – Paraná
2013**

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C331o Carvalho, Luciana Ramos Rodrigues de.

Oficinas com o jogo Set na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência / Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho. – Londrina, 2013.

186 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, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Piaget, Jean, 1896-1980 – Teses. 2. Jogos educativos – Teses. 3. Jogos em grupo – Teses. 4. Estratégias de aprendizagem – Teses. 5. Resiliência (Traço da personalidade) – 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

LUCIANA RAMOS RODRIGUES DE CARVALHO

**OFICINAS COM O JOGO SET
NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM
COMO ESPAÇO PARA PENSAR A RESILIÊNCIA**

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

Comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a Sílvia Márcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a Betânia Alves Veiga Dell'Agli
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – S. João da Boa Vista - SP

Londrina, _____ de _____ de 2013.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero deixar registrados minha gratidão e meu apreço a todos que, direta ou indiretamente, participaram significativamente desta minha conquista.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, pelo equilíbrio, luz e guia nos momentos de fraqueza e angústia, que não foram poucos.

Ao meu esposo, Juca, e aos meus filhos, Vitória, Laura e Pedro, com todo amor e carinho, pelo apoio e suporte emocional.

À minha querida amiga e orientadora, Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira, com muito amor e carinho, pela sua presença marcante na minha trajetória acadêmica, desde meu ingresso na pós-graduação até o presente momento, pelo carinho, atenção e compromisso, pelos muitos momentos de escuta e compreensão com relação às minhas dificuldades, que não foram poucas. Enfim, por acreditar na minha capacidade e me ajudar a crescer enquanto pesquisadora.

Agradeço o carinho e a atenção de cada um dos docentes do Programa de Mestrado em Educação que contribuíram imensamente nesse processo de tornar-me pesquisadora.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Resiliência na escola: os jogos como possibilidade de atuação nas Salas de Apoio à Aprendizagem”, pelas reflexões compartilhadas.

À coordenadora pedagógica e aos professores da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, pela confiança, pelo acolhimento e pela receptividade.

Agradeço imensamente a rica contribuição dos adolescentes participantes deste trabalho. Pena não demonstrar satisfatoriamente, no decorrer da dissertação, a qualidade da relação que desenvolvemos e o grau de comprometimento que vocês tiveram com a pesquisa. Minha eterna gratidão a vocês, por compartilhar todas as experiências.

À minha colega de mestrado, Cláudia, pelo carinho e pela amizade, pelos momentos de escuta e desabafo; a você, todo respeito e admiração por sua força, dedicação; você significou muito para mim neste período, participou de minhas conquistas e desilusões.

À Julise, colega do grupo de pesquisa, que colaborou nas filmagens da coleta de dados da pesquisa. Muito obrigada!

Ao querido Emilson, secretário do Programa de Mestrado em Educação, que sempre me atendeu com dedicação e com muito humor.

Agradeço as ricas contribuições da Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Meletti na banca de qualificação e da Prof.^a Dr.^a Betânia Alves Veiga Dell'Agli.

Agradeço à Gleidy Aparecida Lima Milani (Kika), pela correção e formatação do trabalho.

Tantas pessoas colaboraram de alguma forma para a concretização deste trabalho, que espero não cometer indelicadezas e, tampouco, injustiças. Aqueles que porventura não foram citados, mas fizeram parte desse processo, por favor, sintam-se contemplados.

Agradecimentos especiais à CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

*Quando a gente pensa que sabe todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas.*

Érico Veríssimo

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de. **Oficinas com o jogo Set na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência.** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RESUMO

A presente pesquisa, embasada no aporte teórico-metodológico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, 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 de regras *Set Game*. Nessa perspectiva, o jogo de regras é considerado importante instrumento, por meio do qual se evidenciam aspectos cognitivos, sociais e afetivos em interação, que neste estudo está relacionado à construção da resiliência. 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 dez alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem no ano de 2012. Para atender ao objetivo proposto, foram realizadas oficinas com o jogo *Set Game*, em dezoito encontros, promovendo distintos arranjos interpares a cada encontro. Como o jogo era desconhecido dos alunos, nove encontros foram destinados à aprendizagem do jogo, a fim de que todos os participantes do estudo pudessem aprender as regras, funcionamento do jogo e possibilidades de formação dos sets. Os nove encontros que se seguiram foram utilizados para a avaliação dos procedimentos dos jogadores, registrados por meio de diário de campo e filmagens. Os resultados indicaram que as oficinas com jogos constituem espaços promotores de resiliência. Permitiram a identificação de fatores protetivos relacionados ao aprender nesse contexto e demonstraram que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no jogo podem ser encontrados nos procedimentos de alunos avaliados com dificuldades de aprendizagem, frequentadores do programa de apoio. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância de espaços de aprendizagem como o da sala de apoio, pois estes se manifestam como possibilidades de construção da resiliência em escolares e apontam para a escola como ambiente construtivo, de interações dinâmicas e recíprocas, por meio das quais tanto risco como proteção podem ser produzidos. A clareza quanto ao papel social da escola e do programa de apoio à aprendizagem pode permitir a intencionalidade da prática educativa, visando à promoção da resiliência.

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

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de. 2013. 186 f. **Workshops with the Set Game in the learning support room as a space for thinking resilience.** Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina. 2013.

ABSTRACT

The present research, based on the theoretical-methodological work of Jean Piaget, had as objective to analyze cognitive, social and affective aspects, indicating protective factors, in students who attend Learning Support Rooms, taken as instrument the game of rules Set Game. From that point of view, the game of rules is regarded as important instrument by which cognitive, social and affective aspects in interaction are brought to light, what in this work was related to the construction of resilience. The research that had a qualitative nature, classified as descriptive interpretative study of case, has taken place at a State School in the city of Londrina-PR. Ten students, who attended Learning Support Classes in the year of 2012, have participated in the research. To attend the objective of the research, workshop fashion meetings have been taken place with the game Set Game, in eighteen meetings, promoting different inter pair arrangements in each meeting. As the students didn't know the game, nine meetings have been reserved to learn the rules and to learn how the game works, as well to learn all possibilities of sets that can be formed. The nine next meetings were reserved to evaluation of the procedures of the players, booked in a diary and recorded in video tape. The results have indicated that workshop with games are instruments that promote resilience. The results have allowed the identification of protective factors related to apprenticeship in this context and demonstrate that cognitive, social and affective aspects, involved in the game, can be found in the procedure of the students who have been evaluated with learning difficulties. The results of the research emphasize the importance of places for apprenticeship, like the Learning Support Rooms, as possibilities for construction of resilience in students, indicating the school as a constructive environment with dynamic and reciprocal interactions by which risk as well protection can be built. The clearness about the social role of the school, and, in this context, of the program for learning support, can allow the intentionality of the educative practice, aiming the promotion of resilience.

Keywords: Education. Protective factors. Game of Rules. Apprenticeship. Resilience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Plasma explosão	11
Figura 2	Harlequin Snail.....	19
Figura 3	O Laboratório (1995).....	62
Figura 4	The Desire (1983)	80
Figura 5	Protocolo representativo de uma jogada entre S9, S6, S2 e S10	84
Figura 6	Protocolo representativo de uma jogada entre S6 e S10.....	85
Figura 7	Protocolo representativo de uma jogada entre S4, S1 e S8.....	88
Figura 8	Protocolo representativo de uma jogada entre S1, S5 e S3.....	90
Figura 9	Protocolo representativo de uma jogada entre S2, S4 e S8.....	95
Figura 10	Protocolo representativo de uma jogada entre S8, S3 e S7.....	97
Figura 11	Protocolo representativo de uma jogada entre S1, S3 e S7.....	100
Figura 12	Protocolo representativo de uma jogada entre S10 e S2.....	102
Figura 13	Protocolo representativo de uma jogada entre S4, S2 e S6.....	103
Figura 14	Protocolo representativo de uma jogada entre S5, S3 e S1.....	106
Figura 15	Representação das situações-problema	109
Figura 16	Situação-problema 4	110
Figura 17	Situação-problema 3	114
Figura 18	Situação-problema 2	116
Figura 19	Situação-problema 3	119
Figura 20	Situação-problema 4	120
Figura 21	Situação-problema 2	122
Figura 22	Art Attack.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 A RESILIÊNCIA COMPREENDIDA À LUZ DA PERSPECTIVA PIAGETIANA	20
1.1.1 Equilibração: suporte para a resiliência.....	24
1.2.1 Conflito cognitivo e promoção da resiliência.....	31
1.1.2 Os jogos de regras e os fatores protetivos: aspectos sociais, cognitivos e afetivos	33
1.2 BALANÇO TENDENCIAL DAS PESQUISAS SOBRE RESILIÊNCIA NA ESCOLA.....	45
2 METODOLOGIA	63
2.1 NATUREZA DO ESTUDO	63
2.2 OBJETIVO GERAL.....	64
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	64
2.4 MÉTODO CLÍNICO	64
2.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	66
2.6 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	67
2.7 OS ATORES.....	72
2.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
2.8.1 Instrumento de Coleta de Dados.....	73
2.8.1.1 Objetivo do jogo	74
2.8.1.2 Posição Inicial	74
2.8.1.3 Regras do Jogo	75
2.9 AS OFICINAS DE JOGOS DA PESQUISA.....	75
2.9.1 Primeira fase: aprendizagem do jogo	76
2.9.2 Segunda fase: jogando o Set	77
2.9.3 Situação-problema	77
2.9.4 Filmagem das oficinas.....	78
3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	81
3.1 FATORES PROTETIVOS NO JOGO.....	81
3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO JOGO	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	132
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	142
APÊNDICE.....	149
ANEXOS.....	180

Figura 1 – Plasma explosão



Fonte: Freepik. <http://br.freepik.com/fotos-gratis/plasma-explosao_570265.htm>.

Uma erupção. Acredito ser essa a imagem que melhor retrata o momento que antecedeu meu processo de pesquisa. Uma variedade de ideias, sentimentos, vivências parecem unir-se em um todo e com tamanha intensidade, a ponto de causar uma verdadeira explosão. Recordo-me com clareza do momento em que todo “substrato” borbulhava em minha mente, até ter a oportunidade de conversar com minha orientadora, quando todo o emaranhado de sentimentos, ideias e hipóteses veio à tona.

Naquela oportunidade, as experiências e alguns conceitos teóricos, passaram, por meio de diálogo e da reflexão que fizemos, a ganhar contornos, constituindo o que viria a ser minha principal inquietação: estudar o fenômeno da resiliência e sua relação com os procedimentos empregados por alunos em situação de jogo, como descrevo a seguir.

INTRODUÇÃO

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

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

No campo da saúde, os estudos 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. Discutem-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 resiliência 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”.

A relação entre resiliência e Educação é menos frequente, conforme indica o estudo que apresentamos em nosso referencial teórico acerca da evolução das pesquisas sobre o tema, 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 nesse espaço.

Como pedagoga, tenho interesse 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 desta 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 entre risco e proteção no contexto escolar.

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 (S.A.A.) evidenciou-se como espaço rico para essa construção, pois trata-se de um programa oficial do Governo Estadual para o atendimento aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que possuem dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e, portanto, não acompanham satisfatoriamente o processo de aprendizagem.

A vida implica obstáculos, dificuldades e desafios. Nesse contexto comum a todos os indivíduos em desenvolvimento, a discussão da resiliência se estabelece como necessária. Portanto, no entendimento dos estudos atuais estamos em processo de desenvolvimento durante todo o ciclo vital e levando em conta o que considera a literatura especializada quanto aos aspectos positivos e negativos constituintes desses processos, compreende-se que a resiliência não é uma blindagem ao sujeito, ou a conquista da invulnerabilidade. Ao contrário, significa enfrentamento diante do risco (Yunes, 2003). Construir formas melhores e mais adequadas de enfrentamento aos desafios e riscos aos quais estamos sujeitos constitui-se fatores protetivos.

A sala de apoio à aprendizagem é recorrentemente apontada como o lugar dos que “nada sabem”. Desde 2008, as escolas estaduais do Estado do Paraná possuem a sala de apoio à aprendizagem para trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. São selecionados para frequentar as salas de apoio, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A apropriação dos principais elementos envolvidos no trabalho realizado na S.A.A. 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 fatores protetivos¹ 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 e oferecer indicativos acerca de quais fatores protetivos são manifestos neste contexto.

¹ Resiliência e fatores protetivos são compreendidos como sinônimos neste estudo.

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 *Set Game* 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.

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 de fatores protetivos ou de condições de enfrentamento da demanda, ainda em curso, e que podem ser provocadas mediante o desafio que aprender algo novo apresenta ao sujeito. O ambiente da escola é real e se constitui também pelos problemas, riscos, vulnerabilidades e não apenas pelas capacidades positivas e assertividade.

No recorte realizado para pensar a resiliência neste contexto, objetivamos analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos indicadores de fatores protetivos, por meio de um jogo de regras denominado *Set Game*, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem. Como questões-problema investigamos: i) como se manifestam os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, indicadores de resiliência, nos procedimentos dos alunos no jogo *Set Game*?; ii) que relação é possível estabelecer entre os procedimentos dos jogadores e os indicadores de resiliência em situações escolares?

Posto isto, intencionamos situar o leitor quanto à concepção de resiliência adotada neste estudo, a partir da qual serão elencados fatores sociais, afetivos e cognitivos, presentes na situação de jogo.

Na perspectiva piagetiana, a resiliência pode ser entendida como uma “qualidade das interações por meio de qual risco e fatores de proteção são transformados de modo interdependente, por processo” (OLIVEIRA; MACEDO, 2011, p. 988).

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. Os fatores protetivos não são externos ao contexto nem devem ser generalizados de um sujeito a outro.

O enfrentamento de 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. Assim, resiliência, neste estudo, encontra-se atrelada ao conceito de interação social, tal como concebido por Piaget. É tida como um fator importante à construção cognitiva e, por isso, compreendida como uma necessidade do processo de constituição da lógica, uma vez que o sujeito é convidado constantemente à resolução de conflitos impostos nas interações com os objetos de conhecimento, com o outro e consigo mesmo (PIAGET, 1973a, 1973b; TURIEL; SMETANA, 1989; MACEDO, 1994; TORTELLA, 2001; OLIVEIRA, 2005; GARCIA, 2010).

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 equilibração. 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.

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 a 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, portanto, a identificar se o indivíduo é ou não resiliente, e sim identificar os fatores protetivos que emergem em situações de interações interpares, mediadas pelo jogo.

A forma de organização adotada para discorrer acerca da temática em nosso trabalho seguiu seguinte estruturação:

O **capítulo 1** apresenta a possibilidade de compreensão da resiliência na Epistemologia Genética, aporte teórico adotado neste trabalho. Apresentamos a relação que fazemos entre resiliência ou fatores protetivos e o jogo de regras. Na

perspectiva piagetiana, o jogo de regras ocupa lugar como desencadeador de construções de um sujeito ativo, e os fatores protetivos são considerados estratégias de enfrentamento construídas pelo sujeito em um processo constituído pelas interdependências próprias a um contexto que engendra mecanismos de risco e de proteção. É apresentada, também, a evolução das pesquisas sobre resiliência no Brasil e são descritas as pesquisas sobre resiliência no contexto escolar no Brasil. Consideramos importante apresentar o balanço tendencial dos estudos na área educacional, pois entendemos que a evolução desses estudos evidenciou a escassez de pesquisas que relacionam resiliência ao aprender e às dificuldades de aprendizagem, embora um bom número deles apontem relação entre resiliência e educação.

No **capítulo 2** apresentamos o percurso metodológico do estudo, os aspectos que dirigem a pesquisa, instrumento, procedimentos de coleta de dados e análise de dados.

O **capítulo 3** é relativo aos resultados encontrados e à análise dos dados, buscando atender aos objetivos estabelecidos para o estudo e responder ao problema enunciado.

Figura 2 – Harlequin Snail



Fonte: Digital Expressionism. <<http://www.sgeier.net/fractals/fractals/03/Harlequin%20Snail.jpg>>.

[...] a resiliência pode ser compreendida como se fosse um tecido que as pessoas constroem a partir de fios de diferentes texturas e cores e da malha de sustentação que sente ao se empenhar na tarefa construtiva de produção de sua vida.

(ASSIS; PESCE; AVANCINE, 2006, p. 27).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A RESILIÊNCIA COMPREENDIDA À LUZ DA PERSPECTIVA PIAGETIANA

O conceito de resiliência utilizado neste trabalho assume um caráter processual, dinâmico e relativo. Adotamos o conceito de 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.

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

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

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

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

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

Portanto, a ação do sujeito é, por sua natureza, transformadora em duas dimensões: do mundo e de si mesma.

De acordo com Oliveira e Macedo (2011, p. 989),

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

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

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

Tomar consciência da ação implica em um processo que evolui gradativamente, partindo inicialmente dos resultados da ação (aspectos exteriores ou periféricos) para, posteriormente, empreender a análise dos meios empregados, o que supõe coordenações da ação (aspectos centrais). Uma vez consciente de suas ações e dos meios empregados, o sujeito não se limita mais às regulações automáticas (conferidas pelas ocasiões de mudança de conduta perante o erro ou o

fracasso), mas terá possibilidade de escolha, antecipando possíveis desfechos, permitindo adaptação. A isto relacionamos os fatores protetivos ou resiliência.

A de ação visando ao enfrentamento da adversidade é pautada na relação de interdependência estabelecida entre os elementos envolvidos no processo de tomada de consciência: sejam eles elementos oriundos do meio, do sujeito, das interações entre pares, enfim, permeados pelas significações que o contexto produz. Assim, a resiliência não está diretamente relacionada ao êxito das ações, mas ao processo de construção das ações e da tomada de consciência. Nesse sentido, um erro na estratégia de ação diante do risco é mais fecundo que um acerto fortuito, ou, ainda, que uma ação de enfrentamento da adversidade não construída pelo sujeito, mas dada a ele. Isto se relaciona ao conceito de adaptação, na teoria piagetiana, e requer a atividade do sujeito.

Almeida (2008, p. 45), acerca dessa questão, analisa:

Por adaptação, compreende-se o processo que modifica o próprio organismo e a ação dele emanada. Significa dizer que os mecanismos de assimilação e de acomodação são responsáveis pela internalização do mundo externo, ou seja, a assimilação incorpora a realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades, e a acomodação reestrutura os esquemas de assimilação, dando lugar a um novo conhecimento.

Alguns fatores interferem no desenvolvimento das estruturas. São eles: a maturação biológica, a experiência física, a interação social e o processo de equilíbrio. Na relação do sujeito com o meio, ocorrem constantes desequilíbrios, caracterizados pela falta de estruturas ou esquemas adequados que permitem ao sujeito compreender a realidade. O estado de equilíbrio é atingido quando o indivíduo consegue compensar as perturbações externas e quando as operações tornam-se reversíveis. Contudo, o processo de equilíbrio “não é desencadeado somente por perturbações externas, mas também por lacunas internas devido às dificuldades de compensar ou de fazer corresponder formas de conhecimento” (MONTANGERO; NAVILLE, 1998, p. 156).

As ações desenvolvidas pelo sujeito constituem o meio pelo qual ele constrói o mundo. Permitem “extrair” informações da realidade por meio de um processo de abstração. Faz-se necessário discorrermos um pouco acerca do conceito de

abstração na teoria piagetiana, pois isto nos esclarece acerca do modo como a ação é concebida e seu importante papel nas construções do sujeito. Abstrair significa, em linhas gerais, dissociar [separar] uma propriedade recém-descoberta das outras (peso do objeto, por exemplo, desprezando a sua cor, o seu tamanho e o seu formato). Piaget (1977) distingue quatro modalidades de abstrações: a abstração empírica apoia-se sobre os objetos físicos ou nos aspectos materiais da própria ação, em outras palavras, nos observáveis; porém não se constitui em simples leitura dos objetos, pois, para abstrair qualquer propriedade de um objeto, é necessário que o sujeito utilize instrumentos de assimilação oriundos de esquemas já construídos anteriormente.

A abstração reflexionante (*réfléchissante*), cuja sustentação está nas coordenações das ações do indivíduo, apoia-se nas atividades cognitivas do sujeito para delas extrair certos caracteres e usá-los para outras finalidades. Portanto, ela comporta dois sentidos complementares: o reflexionamento (*réfléchissement*), que consiste em transpor, para um plano superior, informações de um patamar precedente; e a reflexão (*réflexion*), a qual resulta na reorganização, ou seja, reconstruir no novo plano B o que foi colhido do plano de partida A (PIAGET, 1950). Em função de seus dois componentes, reflexionamento e reflexão, encontramos a abstração reflexionante.

As abstrações pseudoempíricas (*pseudo-empiriques*) ocorrem quando a criança somente é capaz de efetuar construções se estiver apoiada nos resultados constatáveis fornecidos por suas atividades sobre os objetos. Elas representam um papel fundamental nos níveis elementares e durante todo o estágio das operações concretas, pois servirão de suporte às abstrações reflexionantes. Portanto, trata-se de um caso particular de abstração reflexionante.

A abstração refletida (*réfléchie*) constitui-se numa reflexão sobre uma reflexão. É o resultado de uma abstração reflexionante que se tornou consciente, independente de seu nível. Ela passa a desempenhar um papel cada vez mais significativo até se tornar, no estágio das operações formais, o próprio processo dos reflexionamentos e das reflexões.

Abordar a resiliência na teoria de Piaget suscita o entendimento do conceito de adaptação e seus meandros (ação, abstração) e envolve tanto os fatores de risco quanto os de proteção. Os fatores protetivos se manifestam diante do risco, assim como as afirmações e negações constituem um mesmo processo, integradamente.

Desse modo, a adaptação tem um sentido ativo que permite regulações, independente do êxito da ação ao final do processo.

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, 2001).

O balanço entre fatores protetivos e de risco permite construções resilientes ao enfrentamento das condições adversas. Nesse sentido, relacionamos a construção da resiliência ao processo de equilibração, relação que passamos a desenvolver no próximo tópico.

1.2. Equilibração: suporte para a resiliência

Para a compreensão da resiliência na perspectiva piagetiana, apropriamo-nos dos pressupostos da teoria da equilibração (PIAGET, 1990).

Oliveira e Macedo (2011) 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.

Decorre, desta relação entre interdependência e resiliência, a compreensão de que o estado de equilíbrio nem sempre é positivo ou favorável ao aprender. Embora paradoxal, resiliência na escola não está diretamente relacionada a um rendimento escolar satisfatório ou à ausência de dificuldades para aprender. Pode estar – e deve orientar-se para tal –; entretanto, o oposto não pode ser negado. Um aluno pode ter baixo rendimento, ou ser avaliado como tendo dificuldades para aprender e ser resiliente. Outro aluno pode ser considerado pouco resiliente em situações de aprendizagem e, ainda assim, apresentar notas adequadas à aprovação, por exemplo.

Desse modo, a resiliência é entendida como processo, não como um estado. Os sujeitos estão em constante mudança e jamais retornam ao estágio anterior. As regulações proativas e retroativas são forças que atuam no sentido de reafirmar ou negar uma ação, de modo que o processo de equilibração ou adaptação ao qual a resiliência se relaciona leve à modificação.

Por intermédio da equilibração, Piaget explica a maneira como os demais fatores se articulam a fim de propiciar o desenvolvimento. Os dois processos fundamentais de todo equilíbrio cognitivo são a assimilação e a acomodação, que se constituem em dois polos inseparáveis, os quais seriam suficientes para explicar os ciclos epistêmicos e seu funcionamento, na medida em que o desenvolvimento provoca a necessidade de um equilíbrio entre eles.

A assimilação é a incorporação de novos elementos, a retenção de informação ou a solução de uma situação, utilizando as estruturas antigas. A acomodação, por sua vez, é a modificação da organização da estrutura mental, ou criação de novos esquemas para assimilar um determinado objeto. Segundo Piaget (apud MONTANGERO; NAVILLE, 1998, p. 114), a assimilação e a acomodação são “[...] os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual”.

De acordo com La Taille (1990), a assimilação corresponde ao polo aberto do sistema cognitivo, e a acomodação corresponde ao polo fechado do sistema, porque se refere a uma reorganização interna. Na assimilação, o sujeito retira informações do meio, interpreta o mundo. A assimilação pode ter um caráter deformante. Isso ocorre, por exemplo, quando a criança atribui aos fenômenos da natureza causas animistas ou quando joga simbolicamente, transformando a realidade a seu bel prazer. Muitas vezes, é necessário ocorrer a acomodação, a modificação das estruturas para que o organismo consiga assimilar.

Para assimilar uma nova situação, o sujeito vale-se de um elemento denominado esquema ou estrutura. O esquema é a unidade básica de ação ou pensamento que permite ao sujeito se relacionar com o objeto de conhecimento. Nas palavras de Piaget (1973a, p. 16):

Chamaremos de esquemas de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. Por exemplo, falaremos de esquema de

reunião para comportamentos como o de um bebê que amontoa blocos, de uma criança de mais idade que reúne objetos procurando classificá-los.

Dell'Agli (2002) explica que, para Piaget, existem três formas de equilíbrio presentes nas relações sujeito/objeto: a primeira se refere à equilíbrio entre a assimilação e a acomodação dos objetos e esquemas. A segunda envolve os processos de assimilação e acomodação recíprocas, garantindo a interação entre esquemas ou subsistemas. A terceira forma apresenta o fator hierarquia, pois, diferentemente da segunda, nesta há uma integração em um todo, em que as partes estão subordinadas ao todo.

Podemos observar, nas três formas de equilíbrio, uma característica evolutiva em função do desenvolvimento do sujeito, que pode ser constatado através da verificação do ajustamento progressivo da assimilação e da acomodação que promovem equilíbrios cada vez melhores, ou majorantes. Em outras palavras, a característica do sujeito frente aos desafios propostos pelos objetos é a de buscar sempre um equilíbrio, a fim de evitar as incoerências e isso ocorre durante todo o seu ciclo vital. As três formas descritas referem-se ao equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Piaget (1976) apresenta, então, a noção de desequilíbrio cognitivo relativo às assimetrias entre afirmações e negações. Segundo o autor, no início, há primazia das afirmações sobre as negações. Durante os primeiros anos de vida, as diversas formas de interação têm como base os aspectos positivos da ação – “o que é” e não “o que não é” – sendo os desequilíbrios muito mais frequentes. Piaget (1976) ressalta que, em muitos casos, para se chegar à elaboração das negações, é necessário aguardar a formação das operações concretas.

Segundo Dell'Agli (2002), os desequilíbrios constituem um dos fatores de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, na medida em que obrigam o sujeito a ultrapassar seu estado atual em busca de um aperfeiçoamento das formas precedentes, e isso se dá pelo processo de reequilíbrio.

Uma perturbação pode levar o sujeito a um processo de regulação que leva a uma reequilíbrio. Porém, nem sempre a perturbação levará a uma regulação. O sujeito pode insistir ou interromper uma ação, ou, simplesmente, pode ser mobilizado em outra direção. As regulações geralmente ocorrem se o sujeito possui

um sistema cognitivo bem desenvolvido para assimilar as perturbações. Piaget (1976) usa o termo “regulação” quando o resultado de uma ação leva o sujeito a corrigi-la (*feedback* negativo) ou a reforçá-la (*feedback* positivo).

As regulações ocorrem desde os primeiros meses de vida do indivíduo e o acompanham em seu desenvolvimento posterior, intervindo na formação de hábitos e nas aprendizagens como andar, falar, entre outros (MACEDO, 1994). De acordo com Montangero e Maurice-Naville (1998), a ideia de regulação representa uma autocorreção, ou seja, um mecanismo interno pelo qual o sujeito realiza modificações em seus esquemas em busca de um equilíbrio melhor.

Piaget (1976, p. 24) distingue duas grandes classes de perturbações. A primeira corresponde às “que se opõem às acomodações: resistência do objeto, obstáculo às assimilações recíprocas de esquemas ou de subsistemas, etc.”, seriam as regulações por *feedbacks* negativos, “fonte de fracassos ou de erros na medida em que o sujeito toma consciência disso”. A segunda classe consiste nas lacunas, fontes de desequilíbrios, embora não seja correto dizer que toda lacuna seja uma perturbação, porque aí intervém a necessidade do sujeito: “[...] a lacuna se torna uma perturbação quando se trata da ausência de um objeto ou das condições de uma situação que seriam necessárias para concluir uma ação” (PIAGET, 1976, p. 25). Em suma, uma perturbação, seja ela por *feedback* negativo ou positivo, só acarreta regulações quando permite ao sujeito ultrapassar a ação inicial para alcançar um equilíbrio mais amplo e mais estável. O *feedback* negativo consiste numa correção supressiva, quer se trate de afastar obstáculos, quer de modificar os esquemas, eliminando um movimento em proveito de outro, diminuindo sua força ou seu alcance, etc.. *Feedback* positivo se constitui num reforço e parece estranho a qualquer negação, mas se confunde com esta na medida em que visa a preencher uma lacuna com um reforço, pois uma lacuna representa um caráter negativo, se caracterizar numa alimentação insuficiente de um esquema (PIAGET, 1976).

Piaget (1976, p. 41) conclui:

Em resumo, se equilibração cognitiva é, na maioria dos casos, uma marcha para um melhor equilíbrio, torna-se então impossível distinguir o que, nestas equilibrações majorantes, ressalta compensações, isto é, da equilibração como tal, e o que exime de construções propriamente ditas, manifestando-se estas pelas composições novas ou a extensão do domínio e podendo em princípio proceder de iniciativas espontâneas do sujeito (invenções,

etc.) ou de encontros aleatórios com os objetos do meio (descobertas, etc.).

Como foi visto, a equilibração se apresenta como resultante de um jogo de regulações, definidas como compensações parciais, que têm o papel de regular progressivamente as atividades do sujeito, compensando as perturbações através de transformações e, portanto, de novas criações. Piaget (1996), no entanto, distingue a equilibração como processo de desenvolvimento que conduz a reequilibrações e a equilibração como o estado de equilíbrio dinâmico alcançado pelas estruturas, nos períodos estacionários. Para o autor, o estado de equilíbrio constituído por estruturas estabilizadas corresponde ao domínio da lógica dedutiva, restrita às relações discursivas. Por outro lado, os períodos de reorganização em que os processos cognitivos envolvem mecanismos inferenciais são considerados, por ele, a fase dialética dos processos construtivos. Isso significa que a dialética não intervém em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo, mas apenas durante o curso do processo de equilibração.

[...] a dialética constitui o aspecto inferencial de todo o processo de equilibração, enquanto os sistemas equilibrados só dão lugar às inferências discursivas, donde a alternância contínua, mas de durações variáveis entre estas duas fases de construção dialética e de exploração discursiva. (PIAGET, 1996, p. 11).

A dialética também é um princípio importante da teoria de Piaget para permitir a compreensão do conceito de resiliência. Caracteriza-se pela construção de interdependências entre domínios ou subsistemas, concebidos anteriormente como distintos, ou que podem se apresentar sem relação entre si, sendo concebidos numa nova totalidade. Vale destacar que o processo dialético não se confunde com qualquer atividade cognitiva sem uma distinção. É definido, de maneira geral, como o “aspecto inferencial” do processo de equilibração, do processo de construção de conhecimentos que implica a formação de estruturas. O que é retirado das estruturas, sem modificações ou enriquecimentos, envolve as inferências discursivas.

Encontra-se na gênese do processo dialético a “implicação entre ações e operações” acarretando transformações nas ações para possibilitar outras novas

transformações, consistindo, portanto, na construção de interdependências entre significações sustentadas por construções operatórias ou pré-operatórias.

O processo dialético dá lugar a círculos ou espirais: progressos em um sistema que conduzem a reorganização de outro sistema, o que repercute também qualitativamente no primeiro sistema. Existem, então, passos proativos e retroativos, sustentados por construções operatórias ou pré-operatórias. Vale destacar que o pensamento dialético de Piaget está presente em seu modelo de equilíbrio, como observa Ferreiro (2001, p. 135):

Todo esquema em funcionamento necessita do objeto assimilável para sua própria conservação (nesse sentido, os esquemas são concebidos em direta prolongação dos órgãos ao nível biológico); um objeto não assimilável imediatamente constitui uma perturbação; os mecanismos de regulação atuam tentando compensar a perturbação. O modo mais efetivo de compensação é precisamente aquele que consegue tornar assimilável o elemento inicialmente perturbador, o que exige uma modificação do próprio esquema (por diferenciação, integração, estabelecimento de novas relações antes ignoradas etc.) e a realização de uma reequilibração.

No estudo de Piaget (1996) sobre as formas elementares da dialética, a relação sujeito-objeto na busca de descoberta do real implica uma série de processos, destacando-se três tipos: a reconstituição das propriedades descobertas nos objetos, tornando-as solidárias; o procedimento em direção à exteriorização, inseparável do processo de interiorização e síntese das formas e conteúdos, criando “modelos”. Como aponta Macedo (1994), na apresentação da tradução da obra de Piaget (1996), é a “dialética do conhecimento em sua tríplice dimensão: interiorizável (perspectiva do sujeito), exteriorizável (perspectiva do objeto) e sintetizante (modelos)”.

Para Piaget (1996), a expressão mais geral da dialética é que: a partir de um conhecimento construído pelo sujeito, novos possíveis emergem, são estabelecidas relações que englobam o conhecimento inicial, porém, aprimorado. Deste conhecimento aprimorado resultam novos possíveis, que suscitarão novas necessidades, que poderão levar a um novo conhecimento, sucessivamente, por período indefinível.

Piaget (apud OLIVEIRA, 2005) diferencia dialética discursiva e construtiva. Em sua forma discursiva, envolve processos de tomada de consciência, que

demandam superação, comportando condutas de compreensão, ou seja, do fazer consciente. A dialética construtiva refere-se à produção de novidades, que envolve procedimentos e saber prático. Esta relação é importante para fundamentar a construção de possíveis ou criatividade lógica e para explicar os processos responsáveis tanto pelo aprofundamento quanto pelo crescimento da estrutura cognitiva. É nesse contexto que localizamos a resiliência. Embora Piaget não tenha estudado resiliência, entendemos que sua teoria permite compreendê-la como elemento importante ao processo de desenvolvimento.

Tornar-se resiliente significa, assim, elaborar fatores protetivos no processo de equilíbrio-desequilíbrio. Pode-se entender a resiliência como uma qualidade de interação, em que riscos e fatores protetivos se modificam de modo interdependente em um mesmo processo de mudança – circularidade dialética.

Os riscos aos quais o sujeito está exposto podem gerar conflito cognitivo que, se enfrentado, engendram a construção de estratégias de ação para superá-los, o que, em outras palavras, seria a construção de resiliência.

Na escola, como em qualquer outro ambiente, ocorrem situações positivas e negativas que podem facilitar a construção de fatores protetivos na interação com outros, sejam estes o professor, os demais alunos ou o objeto de conhecimento.

Aprender é um desafio que demanda a construção de esquemas para enfrentamento em um processo de equilíbrio, segundo a perspectiva piagetiana, o que, em última instância, significa ser resiliente.

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).

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, 2001).

Assim, em situações de aprendizagem, tais como as esperadas na sala de apoio, risco e proteção coexistem por interdependência. Identificar a natureza do equilíbrio e promover ações desequilibradoras do ponto de vista construtivo é promover resiliência.

No estudo da resiliência, é necessário considerar as significações do sujeito ao vivido por ele. Nas interações, por meio de recíprocas relações nas quais interatuam aspectos fortes e fracos relativos ao sucesso ou insucesso do aprender, o modo como o sujeito atribui sentido pode revelar os caminhos da resiliência. Com isto, queremos dizer que, quando os aspectos tomados como fortes ou fracos o são para o contexto, e respeitando o sentido atribuído pelo sujeito ao vivido em dada circunstância ou situação, risco e proteção articulam-se para produzir resiliência. Esta compreensão nos leva ao conceito de conflito cognitivo nesta perspectiva teórica, o que exploraremos a seguir.

1.2.1 Conflito cognitivo e promoção da resiliência

Os conflitos cognitivos são possibilidades de crescimento por meio da interação: criam contestações, geram perturbações e 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 (1996) entende que o conflito cognitivo está diretamente relacionado à não confirmação das hipóteses que o sujeito faz para a resolução de um problema que lhe foi apresentado. A falta de modos mais eficazes para enfrentamento de problemas está relacionada ao sistema de hipóteses que o indivíduo elaborou em seu processo construtivo. É preciso afirmar, então, que a existência de uma contradição ou conflito não se constitui o risco em si.

O conflito é importante como condição de desencadear um processo que leve à construção de fatores protetivos de enfrentamento ao risco. A título de ilustração, perante uma dificuldade escolar que implique risco ao processo de aprendizagem, o que se percebe usualmente nos sujeitos é a ausência de estratégias para

enfrentamento do obstáculo, ausência do ato criativo. Frequentemente, não há elaboração de hipóteses a serem testadas em um processo construtivo; o que há é a estagnação, o abandono de qualquer estratégia.

A relação entre o conflito cognitivo e a resiliência, segundo Rebeiro (2012, p. 89), “transparece na dinâmica construtiva e na perturbação do sistema que o conflito provoca”. Tal perturbação é fator necessário para a elaboração de estratégias de enfrentamento ou fatores de proteção.

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 et al. (1996, p. 28):

O homem é uma organização complexa provida de mecanismos de auto-regulação, que têm 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.

Analisados esses princípios gerais do modelo teórico para elucidar a compreensão de resiliência que adotamos em nosso estudo, passamos a explicitar nossa intenção de relacionar jogo e resiliência, o que também sugere que alguns elementos teóricos precisam ser esclarecidos.

No ambiente escolar, o jogo é empregado como instrumento de ação pedagógica. Na Sala de Apoio à Aprendizagem, locus do presente estudo, o jogo se faz presente cotidianamente. No referencial teórico piagetiano, 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, discussão que apresentamos no próximo tópico discutido neste capítulo.

1.3 Os jogos de regras e os fatores protetivos: aspectos sociais, cognitivos e afetivos

O jogo constitui possibilidade de ações e interações, sendo um importante instrumento para promover a atividade construtiva da criança e seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, desde que sejam conhecidos os seus objetivos e as 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 (1990, p. 182) define o jogo de regras como sendo “uma atividade lúdica do ser social”. O que o caracteriza é a existência de um conjunto de leis convencionadas socialmente e impostas pelo próprio jogo e, em seu descumprimento, o sujeito é normalmente penalizado. O jogo de regras pressupõe a existência de outras pessoas e de um conjunto de normas que devem ser seguidas pelos participantes, o que caracteriza o seu caráter eminentemente social.

Por meio desse jogo, os sujeitos são convidados a coordenar variáveis: estratégias de ação, tomada de decisão, análises e correções dos erros, modos distintos de lidar com perdas e ganhos, replanejamento das jogadas, entre outras.

Ao provocar conflitos internos, o jogo permite a busca de modificação da ação, e esse movimento cognitivo enriquece e reelabora as estruturas cognitivas dos indivíduos.

Assim, conhecer as regras não é suficiente para ganhar, já que solucionar o problema proposto pelo jogo requer decisões baseadas em ação intencional, coerente e comprometida com os diversos aspectos presentes no contexto. Exige a articulação das partes entre si, integrando-as ao sistema como um todo.

Macedo, Petty e Passos (2000) salienta que, no jogo de regras, jogar e compreender o jogar implica a assimilação recíproca de esquemas de pensamento e de ação e a coordenação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema.

Essa coordenação permite a descentração do sujeito e a possibilidade de reciprocidade interpessoal com seus parceiros de atividade. Devido ao seu caráter eminentemente social, o jogo de regras favorece a cooperação entre os indivíduos, ao permitir que o sujeito submeta suas ações às normas do grupo. É por meio da troca de pontos de vista com outras pessoas que a criança progressivamente descentra-se, isto é, ela passa a pensar por outra perspectiva e, gradualmente, a coordenar seu próprio modo de ver com outras opiniões. Isso não vale apenas na infância, mas em qualquer fase da vida.

Ao tentar resolver os problemas originados no desenvolvimento do jogo, o sujeito cria estratégias e as avalia em função dos resultados obtidos e das metas a alcançar na atividade. É nesse aspecto que fazemos relação entre jogo e cognição como um dos indicadores de resiliência em escolares. Esta relação é oriunda dos processos que tornam-se observáveis nos procedimentos dos jogadores nas situações de interação lúdica, como elaborações do sujeito, autorreguladas e reveladoras do movimento interno do sujeito na apropriação com o externo.

Como as estratégias de resolução de conflito cognitivo são modos de lidar e enfrentar os desafios que se apresentam, consideramos possível relacionar essas construções a fatores protetivos mediante o aprender. 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.

Brenelli (1996) destaca que, ao se deparar com um objeto desconhecido, o sujeito passa por perturbações cognitivas, que podem ou não gerar desequilíbrio. Se o sujeito fracassa diante dessa nova situação e a encara como uma situação-problema, essas ações originam conflitos e contradições por parte do indivíduo e desencadeiam mecanismos de equilibração cognitiva.

Nesse momento, os mecanismos de regulação atuam buscando a reequilibração do sistema cognitivo, compensando as perturbações resultantes da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e promovendo sua adaptação à realidade. Esse processo apresenta um caráter construtivo, devido à elaboração de

novos conceitos, procedimentos e estruturas mentais mais complexas, ou seja, ao aprimoramento das estruturas mentais já existentes. Dessa forma, o desequilíbrio cognitivo permite ao sujeito ultrapassar o estado atual de conhecimento, realizando construções e reconstruções conceituais.

Baseando-se na Epistemologia Genética, Brenelli (1996) e Macedo, Petty e Passos (2000) assinalam que, além do processo de equilíbrio, no jogo pode ser promovida a tomada de consciência, dentre outros mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento.

O processo de tomada de consciência pode ser favorecido, pela verbalização dos procedimentos empregados no jogo. Sob a ótica da Epistemologia Genética, a verbalização envolve explicações sobre o que, como e porque os sujeitos executaram seus procedimentos. A utilização da fala organizada é capaz de favorecer a compreensão dos conceitos e procedimentos utilizados na resolução das situações-problema enfrentadas pelos sujeitos.

Entendemos que esse processo é favorecedor da resiliência, porque os estudos atuais acerca da resiliência apontam para a verbalização, pelo sujeito, daquilo que é vivido por ele, como importante condição de percepção das condições envolvidas em um dado fenômeno (risco ou proteção) (CYRULNIK, 2001).

Para obter êxito nos jogos, é preciso compensar os desafios ou as perturbações que as situações-problema oferecem por meio da verificação de erros ou de lacunas para, finalmente, chegar à tomada de consciência necessária para a construção de novas estratégias de jogo. A tomada de consciência acontece por meio de regulações ativas que implicam reconstruções sucessivas e conscientes, fazendo com que o sujeito compreenda todas as suas ações no plano do “fazer”, interiorizando-as e chegando à conceituação. O conhecimento dos meios utilizados para alcançar o objetivo do jogo, bem como da razão da escolha ou modificação dos procedimentos, ocorre no plano da “representação”. Por essa razão, a tomada de consciência pode ser considerada a passagem da ação prática para o pensamento ou, em outras palavras, a transformação dos esquemas de ação em conceitos.

Os procedimentos “possíveis” elaborados durante o jogo de regras têm a intenção de preencher uma lacuna, sanar um desafio, buscando diferentes meios para alcançar o êxito. O procedimento considerado o mais adequado para a resolução de um determinado problema constitui-se o “necessário”, ainda que provisório, para o sucesso dessa tarefa. Tomando como referência a Epistemologia

Genética, a coordenação entre os procedimentos (possíveis) e a lógica (necessário) favorece a realização de uma ação mais adequada às limitações e às necessidades da atividade do jogo (PIANTAVINI, 1999).

A construção do possível e do necessário constitui um dos pontos centrais do modelo teórico piagetiano, pois explica a formação das estruturas operatórias e a construção do real, fundamentais no estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, como bem assinala Macedo (1991), necessidade e possibilidade coparticipam da construção do sujeito epistêmico (operatório) e psicológico (real), cujos planos do compreender e do fazer, respectivamente, são estruturados pelos processos de equilibração majorante. Piaget (2001, p. 7) define o possível como sendo:

[...] o produto de uma construção do sujeito em interação com as propriedades do objeto, inserindo-as em interpretações devidas às atividades do sujeito, o que irá determinar, simultaneamente, a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas.

Dessa maneira, como indica Macedo (1991), o possível refere-se ao fato de que, no real, as coisas podem ser combinadas de muitos modos, sempre produzindo algo que seja admitido pelo sujeito, ou seja, o possível é o que pode ser, o que é admissível ao sistema cognitivo. Complementarmente, o necessário é aquilo que não pode deixar de ser no sistema. Espera-se que o sujeito construa seus conhecimentos expandindo a estrutura cognitiva, abrindo um leque de possíveis. À medida que os possíveis são testados pelo sujeito, são progressivamente eliminados, até que se tenha um único possível, a bem dizer, o necessário.

A hipótese formulada por Piaget (1986) refere-se a uma formação progressiva dos possíveis no decorrer do desenvolvimento da criança. O novo conhecimento, por sua vez, integra-se ao universo das possibilidades de ação do indivíduo. Desse modo, Piaget propõe que é a criação dos possíveis que possibilitará a introdução da lógica organizadora. A perspectiva de Piaget contrapõe-se à ideia de que pensamentos convergente e divergente (criatividade) são capacidades antagônicas. A originalidade de Piaget foi agrupar os dois processos: o que cria possibilidades e o que as organiza.

Segundo Piaget (1986), nas construções estruturais, ou na formação das operações, existe interdependência dos possíveis e dos necessários. Os possíveis aparecem como os fatores mais importantes de diferenciação, e os necessários intervêm de forma contínua nas integrações, o que permite afirmar que “os possíveis constituem a fonte de aberturas e a necessidade a fonte dos fechamentos” (PIAGET, 2001, p. 127).

As estruturas são ligações permanentes no sistema cognitivo, que engendram suas possibilidades (aberturas) e necessidades (fechamentos). Na psicogênese, elas são, ao mesmo tempo, o acabamento de uma construção e uma abertura sobre novos possíveis.

Elas têm, para nós, antes de tudo, o sentido de uma estrutura dinâmica, sua pertinência psicológica é algumas vezes posta em questão, pois o pensamento não as tematiza, mas é indispensável recorrer a elas, pois são sistemas de transformação estruturantes e estruturados, que dão conta de elaborações de inferências, as quais se tornam, pouco a pouco, necessárias. (INHELDER; CAPRONA, 1996, p. 20).

Para Piaget (2001), o possível expressa o grau de liberdade de procedimentos, os aspectos que podem ser modificados da realidade; aquilo que está ao alcance do homem como combinações, arranjos e outros. Para Macedo (1994, p. 8), por meio dos possíveis, “a criança compreende o objeto ou sua forma, mesmo que circunstancial, e supõe a criação de diferentes meios, procedimentos e diferenciações, numa dada situação”. A busca de compreensão dos objetos prevê, muitas vezes, a diferenciação dos esquemas. Se a solução encontrada não é suficiente, é preciso fazer de outra forma, encontrar novas saídas para os problemas que os objetos nos colocam, ousar ir além dos limites.

Já o necessário consiste no fechamento de suas composições. No necessário, a criança estende suas ações, coordenações no espaço e no tempo, formando novos esquemas integrados no sistema. “Estender significa poder abstrair das formas dos objetos um conteúdo comum a eles” e exige a coerência para o sistema (PIAGET, 1986).

O jogo é um sistema complexo, que aciona diferentes mecanismos do jogador (motores, afetivos, cognitivos e sociais), além de proporcionar um contexto cujo significado tem sentido imediato para os alunos e os mobiliza integralmente.

Segundo Macedo (1992, p. 138), do ponto de vista afetivo, os jogos de regras também abarcam um universo relacional que supõe muitos desafios, tais como:

[...] competir com um adversário ou vencer um objetivo, regular o ciúme, a inveja, a frustração; adiar prazer imediato, já que urge cuidar dos meios que nos conduzem a ele; submeter-se a uma experiência de relação objetal, de natureza complementar, já que o outro faz parte da situação; subordinar-se a regras que limitam nossa conduta, enfim, entregar-se ao outro, abrindo-se para o imprevisível disso, para nosso terror ou êxtase.

Esse dinâmico processo pode oferecer risco e/ou proteção, pois mobiliza processos cognitivos e revela lacunas e construção ativas do sujeito cognoscente. Por essa razão, entendemos que, no jogo e pelo jogo, a construção da resiliência pode ser suscitada.

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, 2001, 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.

Claparède (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”, ficando 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.

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. A afetividade discutida nessa perspectiva teórica está relacionada à vontade. Não é o afeto do outro que move o indivíduo para a ação, e sim a construção do sujeito e a condição de perceber-se como sujeito da ação, diante do outro e permeado pela implicação do outro sobre si. Assim, articulam-se os elementos sociais, afetivos e cognitivos na construção de uma estratégia de enfrentamento quer seja do desafio, do desequilíbrio, do risco ou da adversidade. A permeabilidade ao que vem do outro é inerente à condição autoestruturante do sujeito na construção do conhecimento. Por essa razão, afeto e cognição são concebidos de modo distintos, com funções específicas no desenvolvimento, mas relacionados interdependentemente, no referencial teórico de Piaget.

Garcia (2010, p. 74), falando sobre a afetividade em Piaget, analisa que o autor

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 têm um papel importante, o que está contemplado nas vivências com os jogos.

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 dos participantes que revelam: interesse na tarefa, envolvimento, enfrentamento dos desafios, autonomia e a vontade.

Ao enfatizarmos os procedimentos dos jogadores neste estudo, visamos apreender fatores protetivos advindos das emoções envolvidas na atividade (no caso, o jogo *SET GAME*), as reações próprias às situações nas quais o jogo está presente. No contexto de jogo, são evocados esses aspectos da ordem dos afetos, os quais se relacionam, integram-se aos aspectos cognitivos, 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 isso relacionamos os aspectos afetivos da resiliência em situação de jogo.

Na medida em que os jogos provocam um desafio no sujeito, estimulando-o a construir novas formas de pensar, podem ser considerados férteis contextos para

favorecer a construção das negações, aspecto necessário ao progresso cognitivo por envolver escolhas, por parte do sujeito, e tomadas de decisão. As duas situações favorecem ao jogador centrar-se nos aspectos positivos e negativos, quer dos observáveis, quer das coordenações de sua ação, favorecendo um equilíbrio mais simétrico entre os aspectos positivos e negativos.

A indiferenciação dos caracteres positivos e negativos da ação ou do objeto gera perturbações que são motivo de desequilíbrio do sistema cognitivo. Esses desequilíbrios têm um papel propulsor, isto é, obrigam o sujeito a ultrapassar seu estado atual, procurando novas direções. Sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático. Porém, desempenham apenas o papel de arranque, pois a fonte real de progresso, diz Piaget (1977), são as reequilibrações, não no sentido de uma volta ao equilíbrio antigo, mas vistas como aperfeiçoamento das formas precedentes. Os desequilíbrios resultam tanto das leis do real, como das ações do sujeito que se tornam insuficientes em suas coordenações internas ou nas relações com os objetos. Os desequilíbrios podem ocorrer quando a própria realidade é fonte de perturbação – nesse caso, tem-se desequilíbrio por constatação –, ou quando há desequilíbrio pela assimetria entre as afirmações e as negações.

Os desequilíbrios acarretam perturbações no sistema, e o sujeito reage às perturbações por meio de regulações que visam a compensar essas perturbações. Porém, nem sempre uma perturbação leva a uma regulação, podendo apenas provocar a repetição ou o término de uma ação, sem modificá-la, ou pode, ainda, mobilizar o sujeito em outras direções. Para haver regulação, é necessária mudança na ação do sujeito, isto é, novas construções.

As regulações podem manifestar-se de duas maneiras: pela correção de uma ação ou pelo reforço de uma ação. Melhor explicando: as perturbações podem ser obstáculos à acomodação, quando a resistência dos objetos ou obstáculos às assimilações recíprocas de esquemas se opõe aos esforços de ajustamento do sujeito e provocam insucessos. Nesse caso, acontece a correção da ação, e a regulação assume a forma de *feedback* negativo. Outro tipo de perturbação é a lacuna, provocada pela ausência de um objeto ou carência de um conhecimento indispensável, traduzindo-se pela alimentação insatisfeita de um esquema. A regulação, nesse caso, dá-se por reforço da ação, correspondendo ao *feedback* positivo, uma vez que, relacionando-se a um esquema de assimilação já ativado, ao reforçar a ação, prolonga a atividade assimiladora do esquema.

Assim, as regulações modificam as ações, procurando manter um estado ou encaminhando a estrutura para um estado ainda não atingido. Pode-se dizer que é um mecanismo de autocorreção dos erros que tende a estabelecer o equilíbrio cognitivo ou tende a regular a evolução do desenvolvimento na direção de um equilíbrio melhor. Elas podem ser consideradas instrumentos de reequilibrações e apresentam um caráter formador, constituindo mecanismo das novas construções. Segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), podem ser percebidos três aspectos no conceito de regulação: em primeiro lugar, trata-se de uma capacidade interna do sujeito; em segundo, essa capacidade assegura-lhe o dar-se conta dos erros cometidos e de lacunas; e, por fim, provoca a modificação dos esquemas ou dos passos cognitivos do sujeito. Nesse sentido, compreende-se que as situações-problema provocadas pelo jogo, quando assimiladas pelo sujeito, constituem um desencadeador desse processo. Por isso, a necessidade de, durante a atividade lúdica, orientar o sujeito em direção a uma reflexão sobre suas próprias jogadas e as do adversário, a fim de constatar os erros, valorizar os acertos, buscando compreendê-los, alcançando a tematização de suas jogadas.

Por outro lado, a tematização das situações do jogo leva o jogador a regulações que não são automáticas, mas se caracterizam por regulações ativas que, por serem conscientes, acarretam mudanças dos meios usados pelo sujeito. Exemplo disso acontece numa situação de jogo, quando o sujeito, ao se sentir perturbado por algum insucesso durante a partida, reflete sobre a situação e compensa a perturbação, modificando seus meios de ação, construindo, para tanto, novas estratégias. A situação do jogo, nesse caso, pode favorecer o sujeito, ao constatar os erros ou as lacunas, a tomada de consciência necessária à elaboração de novos meios, através da coordenação de suas ações.

Embora anunciemos a existência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais como indicadores de resiliência, e tenhamos empreendido esforço para elucidá-los separadamente, reiteramos que, em seu funcionamento, são indissociáveis nas construções do sujeito.

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, o reconhecimento da perspectiva do outro e a condição de cooperar.

Ao relacionarmos jogo e resiliência, na perspectiva teórica de Piaget, as condições positivas do desenvolvimento do indivíduo são enfatizadas e os processos, descritos. Isso faz com que a análise das inadequações ou inaptações, ou ainda dos produtos finais, perca sua ênfase, o que 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.

Entendemos que os procedimentos dos jogadores são reveladores de processos construídos que permitem a elaboração de novas estratégias de enfrentamento diante de situações-problema, e a isso chamamos resiliência.

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

É nesse sentido que o jogo se constitui como importante possibilidade de construção. 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 e autorreguladas, que permitam equilíbrio das ações do pensamento.

1.2 BALANÇO TENDENCIAL DAS PESQUISAS SOBRE RESILIÊNCIA NA ESCOLA

Com o objetivo de oferecer um panorama sobre a evolução da produção científica que discute resiliência, realizamos um levantamento das publicações nacionais em dois dos principais espaços de divulgação: as teses e dissertações e os periódicos. A primeira base de dados consultada foi o Portal de Teses e Dissertações da Capes, composto pelas produções de dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia espalhados pelo Brasil. A segunda fonte de consulta foi o Scielo Brasil, um portal responsável por publicar estudos na área de Educação e de Psicologia, além de outras áreas.

A busca se deu por meio das palavras-chave “resiliência”, “resiliência humana”, “resiliência e educação”. As consultas realizadas cobriram as publicações no período de 1996 a 2012. A opção pelo ano de início deve-se ao fato de que o primeiro estudo de resiliência no país começou em 1996.

As pesquisas foram lidas, classificadas, quantificadas em categorias temáticas e agrupadas por intervalo de dois anos, visando a facilitar a disposição dos resultados em tabelas que apresentam as categorias organizadas. Nessa busca encontramos 136 publicações que discutiam a resiliência humana nas áreas da Psicologia e da Educação. Optamos por apresentar aqui apenas o quadro síntese das pesquisas encontradas que constituem estudos que discutem a resiliência com outro enfoque que não o deste trabalho, e que estão organizadas no apêndice A. Neste capítulo, escolhemos discorrer sobre os estudos encontrados que tratam da resiliência aproximando-a das questões escolares ou da educação (quadro 1).

Quadro 1 – Quadro síntese das pesquisas brasileiras que discutem resiliência

Categorias/ Período	1996	1999	2002	2005	2008	2011
	1998	2001	2004	2007	2010	2012
Vulnerabilidade Social	2	6	7	11	11	7
Famílias		3	6	7	3	1
Trabalhos teóricos			2	6	4	
Stress, coping e resiliência	1		2	1	1	
Pesquisas com idosos		2	2	2	2	2
Validação de instrumentos		2		1	1	
Sexualidade e abuso sexual				1	3	1
Resiliência e prática esportiva				2	1	1
Relação entre autoeficácia e resiliência				1		1
Educação	1	1	5	7	13	5

Fonte: A autora.

Foram encontrados 30 estudos na área da Educação, sendo 25 trabalhos acadêmicos e cinco artigos científicos sobre o assunto. Na busca, verificamos que não houve repetição de autores nas pesquisas encontradas. A seguir, discorreremos a respeito das pesquisas que discutem resiliência no ambiente escolar.

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

O primeiro é o estudo de Mayer (1998), que teve como foco o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. A pesquisa teve como sujeitos 61 alunos, entre 7 e 8 anos de idade, da 1ª série do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu por meio da escala de controle percebido, que avalia crenças de expectativas de controle, de capacidade e de estratégia em relação ao desempenho escolar. Tal desempenho é levantado por meio de teste de desempenho acadêmico (TDE) e dos resultados de escores – aprovado e reprovado – do ano letivo. A conclusão a que chegou a pesquisadora foi a de que existe relação entre expectativas de controle, capacidade e estratégia e o desempenho acadêmico, e a isto se pode relacionar a resiliência.

No artigo de Peltz, Moraes e Carlotto (2010), o segundo localizado nesta categoria, foi realizado um estudo sobre resiliência a partir da observação de alunos do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa era avaliar o grau de resiliência, bem como sua associação com variáveis sociodemográficas e a contribuição da escola em seu desenvolvimento. Participaram da pesquisa 140 alunos de uma escola estadual da região de Porto Alegre-RS. Aplicou-se um questionário para apuração de variáveis demográficas e sociais, bem como a escala de resiliência adaptada por Pesce et al. (2005 apud PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010). Da análise dos dados coletados, apontou-se uma associação negativa entre a renda familiar e a dimensão de resiliência no que toca à independência do sujeito e determinação. Por outro lado, apontou-se uma associação positiva em relação ao papel da escola, visto como um fator que contribui para o desenvolvimento pessoal e a dimensão de resolução de ações e valores, o que poderia ser considerado fator protetivo.

A segunda categoria encontrada na busca realizada, **Relação resiliência e desempenho acadêmico**, enfatizou os fatores de risco explícito e os analisou em relação ao desempenho na escola, enfrentamento ao risco e condições de superação de adversidades ensinadas na escola. Nesta categoria, cinco estudos são comentados a seguir.

Santos (2002) pesquisou alunos com alto e baixo rendimento escolar, sob a ótica de riscos, recursos e fatores de proteção. O estudo comparado tinha como sujeitos dois grupos de crianças, sendo um grupo com alto rendimento e outro com baixo rendimento acadêmico. Foi avaliada a presença de fatores potenciais de risco, recursos e fatores de proteção entre os grupos. Os próprios professores selecionaram 20 crianças para cada grupo, com idade entre 6 a 10 anos. As crianças foram submetidas aos testes Bender, Raven e TDE. Cada professor preencheu a Escala Infantil B, de Rutter. As mães foram submetidas a entrevistas, seguindo um roteiro que tratava do desenvolvimento da criança, com preenchimento da Escala Infantil A2, de Rutter, bem como um formulário informativo sobre a estrutura familiar e o nível socioeconômico. Como resultado da pesquisa, percebeu-se a identificação precoce do risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem, o que enfatiza a importância de realizar ações perante as famílias e as instituições educacionais, com o objetivo de propiciar melhores condições, para alcançar um bom desenvolvimento acadêmico.

Gomes (2004) pesquisou as táticas pessoais de jovens para enfrentar a adversidade. O estudo teve como lastro o conceito de tendência atualizante de Rogers, preconizador do humanismo fenomenológico-existencial. O autor considera que a resiliência pode ser aprendida e ensinada. Foi utilizada, na pesquisa, a observação não diretiva para coleta de dados, por meio da análise da atitude e do comportamento de três jovens de uma escola pública da cidade de Vitória-ES, da 8ª série do Ensino Fundamental. Concluiu-se que a resiliência torna-se presente por meio de três estados de existência: consciência das dores e impactos sofridos após a queda; atuação após o impacto; e, por último, o renascimento. Como resultado do estudo, concluiu-se que, em suas práticas de intervenção, o educador deve agir tanto no auxílio como também por meio da provocação, visando a promover a resiliência.

A pesquisa de Camargo (2009) buscou as representações sociais acerca da escola, constatando as possibilidades de a escola configurar-se como espaço protetivo, alternadamente com o lugar de risco. Participaram adolescentes estudantes de cinco escolas públicas estaduais, localizadas em região de exclusão social, no município de Presidente Prudente-SP, com idades entre 14 e 18 anos.

O estudo foi realizado em duas etapas: na primeira fase, foram aplicados 436 questionários com o objetivo de obter uma amostra quantitativa das representações dos adolescentes acerca da escola em que estudam, por meio da técnica da evocação ou associação livre de palavras. Para a pergunta colocada no questionário “Quais são as cinco palavras que lhe vêm à cabeça quando você pensa na sua escola?”, os dados foram inseridos no software EVOC, que ofereceu uma primeira visão das representações dos adolescentes sobre a escola, por meio de palavras evocadas. A pesquisa também recorreu à Teoria do Núcleo Central das representações sociais, proposta por Jean Claude Abric (apud CAMARGO, 2009), para a análise dos dados coletados na primeira fase.

Na segunda etapa, depois dos dados analisados, foram selecionadas duas escolas, tendo como critério de seleção a maior incidência de palavras que sinalizavam risco e palavras que sinalizavam proteção. Participaram, dessa segunda fase da pesquisa, oito alunos, sendo quatro alunos da escola que indicava mais risco, e quatro cuja escola apresentava um maior índice de proteção. Esses alunos foram sorteados aleatoriamente. Foi realizada entrevista com roteiro semiestruturado, o qual abordou elementos presentes no cotidiano escolar,

referentes à qualidade de vínculos, nível de confiança e apoio entre os adolescentes e os profissionais da escola, entre eles e seus pares, representação dos jovens acerca de seu rendimento escolar e ao papel da escola em suas perspectivas para o futuro, bem como a acontecimentos que marcaram seu processo de escolarização.

Os resultados das entrevistas realizadas possibilitaram conhecimento mais profundo das percepções e sentimentos dos jovens e confirmaram os estudos realizados acerca da dinamicidade do que vêm a ser risco e proteção, pois muitas experiências vivenciadas pelos adolescentes tiveram impactos e significados diferentes em sua constituição subjetiva. Desse modo, não se pode afirmar que as escolas apresentam apenas características de risco ou de proteção, mas, sim, que transitam entre risco e proteção, favorecendo, em alguns momentos, ou prejudicando, em outros, a construção de processos de resiliência nos adolescentes entrevistados.

Bello (2011) analisou o processo de resiliência em estudantes cotistas de escolas públicas, autodeclarados negros, com bom desempenho acadêmico, que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas aprovado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram entrevistados dez estudantes, entre 20 e 33 anos, de oito cursos diferentes. Através de uma escuta sensível, durante as entrevistas, foi reconhecido o processo de resiliência em suas trajetórias como uma gama de superações frequentes: perdas familiares, necessidades precoces dos pais em busca de melhores oportunidades educacionais, terem sido alvo de preconceito, dificuldades econômicas e limitações de acesso ao capital cultural mais valorizado pela universidade. Esses fatores não os impediram de realizar seus projetos. Ao contrário, eles se tornaram mais resistentes, buscaram se reestruturar e crescer em resposta às situações de crise e aos desafios do cotidiano. A oportunidade de realizar um curso superior é vista como uma possibilidade de ascensão social para a população do estudo.

Fatores de risco e resiliência relacionados ao desenvolvimento da criança também foram objetos de estudo de Garcia (2008). A pesquisa foi realizada com 107 crianças, matriculadas nas 3ª e 4ª séries de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, e com 57 mães. Estas responderam aos instrumentos de escala comportamental infantil A2, de Rutter, à escala de eventos adversos, ao inventário de recursos no ambiente familiar, a um questionário de suporte social, ao formulário informativo sobre nível socioeconômico e ao inventário de estilos parentais. As

crianças responderam à escala de resiliência e ao inventário de estilos parentais. Utilizou-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) para avaliar o rendimento acadêmico dos alunos. A avaliação apontou que 28,57% das crianças apresentaram baixo rendimento escolar. Mais de 80% das crianças se autoavaliavam como tendo um ou mais fatores de resiliência, como autopercepção positiva, habilidades sociais e contribuições de suportes externos. Aproximadamente metade das mães entendia que seus filhos apresentavam sérios problemas emocional-comportamentais. Percebeu-se que os estilos e as condutas parentais eram mais negativos para esse grupo, o que também fazia reflexo no desempenho acadêmico, inferior se comparado ao grupo com menos problemas dessa ordem. Oito por cento (8%) das crianças, em razão dos bons resultados acadêmicos, poderiam ser consideradas resilientes. Tendo em vista a forte correlação entre práticas e condutas parentais negativas e a presença de problemas emocional-comportamentais nas crianças, isso foi considerado fator de risco. Por outro lado, a supervisão dos pais, a escola e os bons resultados acadêmicos foram considerados fatores de proteção.

A terceira categoria identificada nas pesquisas que compuseram o balanço tendencial destacava os **Grupos de apoio, escola e práticas educativas** em sua relação com a resiliência em escolares. Foram localizados cinco estudos com essa ênfase.

Leite (2004) descreve um projeto de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial de uma escola pública de Salvador. O projeto objetiva atuar como promotor de resiliência e de fatores protetivos para essas crianças e adolescentes. A coleta de dados para a pesquisa ocorreu ao longo de dois anos. Concluiu-se que o projeto utiliza boas estratégias que promovem a resiliência, porém esbarra na dificuldade de formar um grupo de tutores que levem à frente o projeto.

Bezerra (2005) analisou práticas pedagógicas utilizadas em aulas de educação física para alunos do ensino noturno, de uma turma formada por jovens e adultos, de uma escola municipal da cidade de Natal-RN. Nessa comunidade, a população convive com altos índices de criminalidade, de uso de drogas e de gravidez na adolescência. Os resultados alcançados com as práticas pedagógicas adotadas apontam a importância de discutir fatores de risco, projeto de vida e autoconhecimento por meio de encontros e atividades corporais. Foram realizadas

dez aulas-oficinas com os alunos, a fim de servirem de referência de pesquisa e prática educativa. Nessas aulas-oficinas, reafirmaram-se a noção de resiliência, de capacidade do indivíduo de fazer de um obstáculo algo positivo ou que potencialize algo melhor. O trabalho propiciou uma revisão de conceitos e valores por parte do grupo, em busca de ressignificação para um mundo fechado e determinista, que apenas reproduz ciclos de violência e miséria.

Pizarro (2006) teve como objeto de estudo a Aids, a resiliência e a escola. O pesquisador compreendeu que o processo de aprendizagem para lidar com situações adversas, naturalmente leva à discussão da resiliência como capacidade limite para superar um trauma ou um problema e, por meio de tal processo, ocorre uma transformação positiva. Nesse contexto de busca de fatores protetores, surgiu a escola como fonte de apoio e estímulo ao desenvolvimento e à integração. Foi realizada uma pesquisa com crianças, pais e professores de creches e escolas públicas e privadas no Rio Grande do Sul, partindo do discurso do sujeito criança-aidético, com base na obra de Foucault. Vislumbrou-se a importância da escola como promotora da resiliência em crianças portadoras de HIV. Esse trabalho foi levado ao Programa Nacional de Direitos Humanos, como uma alternativa para a elaboração de um currículo transversal que oportunizasse o aprendizado das relações e o respeito à diversidade como caminho para alcançar a solidariedade entre os seres humanos.

A pesquisa verificou que a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Constatou, entretanto, que a agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e à reciprocidade na sua amizade. Os resultados oportunizaram a compreensão e a reflexão sobre a qualidade da interação de comportamentos e características sociais na promoção da resiliência.

Moura (2008) desenvolveu uma pesquisa na rede estadual de ensino na cidade de Sorocaba-SP, com a finalidade de analisar as relações e mediações entre o protagonismo juvenil, a resiliência e problematizar o papel do Grêmios Estudantil, entendido como um dos espaços que referenciam o processo de formação dos indivíduos. O processo investigativo foi desenvolvido em duas etapas: num primeiro momento, foram realizados relatórios oriundos da observação das reuniões de Grêmios Estudantis promovidas pela Diretoria de Ensino de Sorocaba; e, num segundo momento, com anotações elaboradas em rodas de conversas informais

com integrantes do Grêmio Estudantil e o seu respectivo professor coordenador. Concluiu-se que as ações promovidas pelo Grêmio Estudantil vão ao encontro das ações propostas tanto pela resiliência quanto pelo protagonismo.

A resiliência e o sucesso escolar de um afrodescendente do ensino público foram objeto de estudo de Borges Jr. (2009). Foram examinadas as possíveis relações entre o sucesso escolar, a ação docente e os fatores de resiliência no contexto do sistema educacional que reproduz o preconceito racial. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para investigar a existência do preconceito racial no contexto do sistema público de ensino, bem como uma pesquisa qualitativa, exploratória, com estudo de caso, por meio de entrevista aberta, com base no método clínico de Jean Piaget. Com a análise dos dados coletados, concluiu-se que o sujeito, em sua infância, passara por muitas situações adversas, entretanto, com o apoio de alguns de seus professores, superara os fatores de risco. Como resultado do estudo, observou-se que os fatores de resiliência podem ser utilizados como ferramenta no trabalho docente.

A quarta categoria dos estudos sobre resiliência enfatizava o **Desenvolvimento socioemocional** na capacidade resiliente de enfrentamento às condições adversas. Dois estudos foram localizados nesta temática.

Valle (2001), em sua pesquisa, investigou o desenvolvimento socioemocional de crianças na educação infantil. Foram analisadas características sociais e emocionais de crianças com idade entre 3 e 5 anos, de classes de educação infantil de sete creches da cidade de Poços de Caldas-MG. Utilizou, para a coleta de dados, uma escala que prioriza a relação das crianças com o grupo, bem como com os adultos. Com o auxílio de 12 professoras, foram avaliadas 227 crianças, por meio de um questionário fechado, com 50 questões que abordavam aspectos sociais e emocionais. Os resultados demonstraram que 75% das crianças desenvolvem fatores de proteção e que possibilidades positivas de adaptação da criança no início de sua escolaridade podem ser vislumbradas por meio de pesquisas sobre resiliência.

Dechandt (2006) desenvolveu um estudo refletindo sobre a construção de vínculos afetivos, como fatores de resiliência, em crianças moradoras de abrigo. O pesquisador buscou caracterizar os vínculos afetivos que se constituíram nas crianças ao longo do tempo de permanência no abrigo, identificar suas reações afetivas pelo fato de viverem no abrigo, bem como obter configurações pictóricas

sobre os sentimentos das crianças frente aos vínculos afetivos com o abrigo e com sua família. Fizeram parte da pesquisa uma professora e 13 meninos, com idade entre 6 e 9 anos, que frequentavam uma classe de contraturno escolar, no abrigo Instituto João XXII, em Ponta Grossa-PR. O pesquisador utilizou como referencial as obras de Bowlby, Wallon e Freud, bem como a análise bioecológica do desenvolvimento humano (Teoria de Bronfenbrenner). Para a coleta de dados, foram utilizados diários de campo, entrevistas, fotografias, fragmentos de histórias de vida das crianças e seus desenhos. Da análise dos dados, concluiu-se que as crianças que vivem em abrigos constroem novos vínculos com figuras substitutas. Demonstrem sentimento de segurança e proteção em relação ao abrigo; no entanto, expressam nostalgia e tristeza em relação ao vínculo com os familiares. A professora é uma pessoa importante, na qual as crianças depositam afeto como forma de substituição da mãe ausente.

A quinta categoria, com oito estudos, relacionou resiliência e escola, enfatizando a **Resiliência em professores**, suas condições de trabalho e os efeitos da formação continuada na resiliência do professor.

Com a intenção de validar o questionário do índice de resiliência em adultos – Reivich-Shatte/Barbosa –, Barbosa (2006) estudou a resiliência em professores de 5ª a 8ª séries, sob uma perspectiva psicossomática. Como resultado desse estudo, foram apresentados sete fatores mensurados: administração das emoções, controle dos impulsos, otimismo com a vida, análise do ambiente, empatia, autoeficácia e capacidade de alcançar pessoas. Em fase posterior, com o uso desse estudo, foram medidos os índices de resiliência em 110 professores do Ensino Fundamental.

Barreto (2007) pesquisou fatores que podem contribuir para desencadear o estresse em professores no exercício da docência universitária, bem como estudou as estratégias utilizadas pelos professores para o enfrentamento das situações que contribuem para o estresse, tendo como objetivo promover um exercício saudável do ofício. A pesquisa foi realizada com 17 professores vinculados a duas universidades da cidade de Natal-RN. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, questionários e observação. Os dados foram agrupados em categorias e subcategorias. Foram detectadas estratégias de enfrentamento adotadas individualmente, como busca de opções de lazer, desabafo com colegas, atividades físicas, orações, bem como enfrentamento racional das fontes de estresse ou entrega à exaustão. O estudo concluiu que são necessários programas institucionais

permanentes que deem suporte ao professor, bem como o auxiliem a buscar constante aprimoramento, conforme demanda da própria prática do ofício.

Carvalho (2003) realizou estudo que teve por objetivo analisar as causas da Síndrome de Burnout como mal-estar docente, comparando as razões apontadas pelos professores brasileiros com as de professores de outras culturas, bem como fatores práticos que possam contribuir para renovar a energia positiva do profissional docente. Foram selecionados 454 estudos empíricos e teóricos de 46 países, sendo 106 nacionais e 348 internacionais, sobre estresse, burnout, condições do trabalho docente, satisfação e insatisfação profissional e sobre estratégias de prevenção (coping, resiliência e engajamento). A análise dos dados permitiu observar que professores de todas as partes do mundo, da pré-escola à universidade, estão sujeitos à exaustão profissional, independente do grau de desenvolvimento do país e da função que exerça e que escolas onde foram implantados programas de desenvolvimento de competências no manejo do estresse e no aumento da autoeficácia profissional, têm contribuído para que os professores possam refazer suas energias. O estudo concluiu que as escolas, como organização, precisam reconhecer também a necessidade de prover suporte administrativo e apoio emocional, criando os fatores de proteção da resiliência para evitar burnout e desenvolver o engajamento, um estado de envolvimento saudável e equilibrado no trabalho.

Martins Jr. (2009) analisou os saberes docentes de sucesso a partir de práticas pedagógicas de uma amostra com cinco professoras de uma escola pública rural de Ensino Fundamental, no distrito rural de Mocambinho-MG. Para o estudo, foram utilizadas entrevistas com foco nas histórias de vida das professoras, registros de práticas em encontros de discussão coletiva, o que viabilizou análises de saberes políticos e saberes de ensino. O resultado da pesquisa apontou que as professoras produzem saberes docentes. Os saberes políticos são revelados pelas práticas de autonomia das professoras para participarem de modo democrático no Conselho de Classe, no Colegiado e no Projeto Político-Pedagógico. Os saberes de ensino são demonstrados pela capacidade de construção/produção teórica de uma Pedagogia da Resiliência para a Educação Rural.

Chaves (2010) estudou os processos de resiliência em professoras do Ensino Fundamental de um município no litoral do Estado de Pernambuco. Para a coleta de dados, foi adaptado um questionário baseado em estudos de Polk, entrevistas

(autobiografias e de autoconfrontação) e observação das professoras durante a aula. Os dados indicaram que as professoras que apresentavam características mais resilientes conseguiam manter mais frequentemente o equilíbrio frente às situações adversas, demonstrando disposição para superarem as dificuldades, cultivando um ambiente mais agradável em sala de aula, considerado mais favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Achkar (2011) teve como objetivo investigar e identificar características resilientes em duzentos professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, além de contribuir para o enriquecimento das capacidades resilientes desses professores. Como instrumento foi utilizado o questionário elaborado por Mike Milstein, contendo 30 questões, as quais permitiram identificar o nível de estagnação desses professores em três categorias: conteúdo (o trabalho tornou-se uma rotina), estrutura (sensação de que a organização não oferece oportunidades para avanço ou crescimento) e vida (sensação de que a vida é demasiado previsível ou insatisfatória). A existência de características resilientes nos professores que compuseram a amostra foi identificada sempre que os resultados, a partir da soma dos escores, se apresentavam com média numericamente baixa. Para Henderson e Milstein (2005 apud ACHKAR, 2011), quanto menor o índice de estagnação, maior a presença de características resilientes no professor. Os resultados apontaram para a presença de características resilientes nas categorias A (conteúdo), B (estrutura) e C (vida), de maneira distinta em cada escola pesquisada. Contudo, pela frequência com que a categoria B (estrutura) aparece, apresentando médias numericamente menores, esses mesmos resultados indicam um menor índice de estagnação nessa categoria, levando-nos a concluir que há maior presença de características resilientes na categoria citada. No entanto, a análise estatística realizada indicou que a amostra pesquisada encontra-se com significativo estado de estagnação, apresentando menos características resilientes.

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 Programa 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 dados, 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.

Pereira (2010) analisou como professoras de uma creche municipal de Salvador-BA lidam com as condições de trabalho e saúde, buscando identificar as estratégias de que lançam mão para o enfrentamento dessas situações no cotidiano educativo. Trata-se de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram o questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos e entrevistas semiestruturadas sobre as situações que evocam prazer e sofrimento e as formas de lidar no cotidiano.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, é possível afirmar que as condições de trabalho refletem-se na saúde, geram sofrimento psíquico e adoecimento das professoras. Por sua vez, exigem diferentes formas de lidar, dentre as quais está a opção pelo enfrentamento: a luta, a busca por qualificação docente, o relacionar-se satisfatoriamente com as crianças, o grupo docente como ambiente de apoio, o trabalho pedagógico inspirado na arte-educação e nas atividades com potencial lúdico, a fé e o acompanhamento médico e psicológico, quando necessário. Os resultados do estudo demonstraram que as professoras utilizam diversas estratégias para enfrentar o sofrimento psíquico no cotidiano e no trabalho docente, inspirado nas atividades lúdicas. Essa atitude contribui para o fortalecimento dos recursos internos e o desenvolvimento da capacidade de resiliência das professoras, mas não descarta a necessidade de intervenção e mudanças no ambiente laboral, para que ele se torne mais saudável.

A sexta categoria, denominada **Risco psicossocial e resiliência**, enquadró cinco estudos que relacionaram comportamento agressivo e fatores de risco psicossocial às condições escolares e à resiliência.

Maia (2009) abordou a questão da violência escolar, procurando compreender porque algumas escolas conseguem vencer os obstáculos impostos pelos diversos tipos de violência enquanto outras se tornam vítimas da situação, colocando em risco a integridade dos alunos. Foram selecionadas seis escolas para o estudo, todas pertencentes à Região Administrativa de Samambaia-DF, e que atendem a populações com o mesmo perfil socioeconômico, portanto, consideradas como expostas ao mesmo nível de risco. Foram realizadas entrevistas diretas e indiretas com alunos, pais e professores servidores e outros profissionais da área educacional e de segurança. A partir da comparação entre as escolas, foi possível compreender que, em razão da forma como os ativos presentes na estrutura de oportunidades, tanto da escola, como da comunidade e da família, são apropriados pela comunidade escolar, será possibilitado o desenvolvimento da resiliência, tornando a escola menos vulnerável às violências.

O trabalho constatou que três escolas são mais resilientes, pois conservam melhor o seu patrimônio, investem mais em melhorias materiais, possuem pessoal mais bem capacitado na equipe de direção e promovem atividades extraclases, em forma de projetos com a comunidade, possuindo mais chances de desenvolverem a resiliência.

O artigo de Amparo et al. (2008) apresentou o resultado de uma pesquisa realizada com adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial. Foram avaliados fatores sociais e pessoais que poderiam ser úteis como fatores protetivos. Participaram do estudo 852 adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. Os alunos responderam um questionário com 109 questões relativas a risco e proteção em seu desenvolvimento. A família, a escola e os amigos foram apresentados como fatores de proteção, segundo a pesquisa. A autoestima, a espiritualidade e a religiosidade foram apontados como fatores pessoais positivos. Em suma, os jovens e adolescentes demonstraram a confiança neles próprios, na família, na escola e nos amigos como fatores protetivos.

Ferreira (2010) buscou comparar jovens de baixa renda usuários de drogas (em situação de risco psicossocial) e não usuários de drogas, sobre o sentido da família e da escola em suas vidas. Para isso, foi utilizada a pesquisa nacional sobre

Fatores de Risco e Proteção na Juventude Brasileira de Baixa Renda, desenvolvida em cinco regiões do Brasil e no Distrito Federal. A base de dados é formada a partir de um questionário de 109 questões de múltipla escolha, respondido por mais de sete mil jovens e utilizado para investigar vários temas. Nessa pesquisa, foram focalizados a percepção que os participantes têm da escola e da família e o modo como se relacionam com elas. Os resultados indicaram que jovens que se declararam usuários de drogas faltavam a mais dias letivos, quase metade já foi reprovada pelo menos uma vez, têm visões mais negativas em relação à qualidade da escola, gostam dos amigos da escola, mas não confiam nos professores e mostram descontentamento com a atual instituição escolar. Concluiu-se que a família e a escola são importantes fatores de proteção e que, quando ocorre o fracasso dessas instituições, os jovens ficam mais vulneráveis.

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.

Pessoa (2011) analisou o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de violência sexual, considerando tanto os casos de abuso quanto de exploração. O referencial teórico adotado articulou-se com os pressupostos dos estudos da resiliência, pautados principalmente numa abordagem cultural. No trabalho, foi apresentada, ainda, a perspectiva das Sete Tensões, proposta originalmente pelo pesquisador canadense Michael Ungar, assim como sua aplicabilidade no contexto brasileiro. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, com a utilização das abordagens qualitativa e quantitativa. Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em dois estudos. No Estudo I, participaram 31 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 17 anos, que frequentavam um projeto de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Nessa etapa, os participantes responderam a dois questionários. O primeiro, denominado CYRM (*Child and Youth Resilience Measure*), investigou o acionamento de processos de resiliência em adolescentes. Já o segundo material,

intitulado Fatores de Risco e Proteção em Crianças e Adolescentes, buscou caracterizar o contexto dos participantes, explicitando os indicadores de risco e proteção em suas vidas.

A partir do primeiro questionário utilizado no Estudo I, foram selecionados, por meio da Análise de Cluster, os sujeitos que mais indicavam processos de resiliência, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Com esse grupo, foram realizadas entrevistas estruturadas individuais, sendo que o roteiro de perguntas investigou como os elementos advindos da escola e do processo de escolarização se articulam com a resolução das Sete Tensões. Os resultados apontaram que a população analisada está exposta a uma série de outros indicadores de risco, entre eles, o uso de substâncias psicoativas, a manifestação de formas de violência e maus tratos na escola e em outros espaços, além da sensação de insegurança na comunidade. A relação com a escola mostrou-se conflituosa, o que permitiu ao autor afirmar que a instituição não ocupa sempre um espaço de proteção na vida de adolescentes. As análises realizadas sugeriram que poucas tensões são encaminhadas pelas escolas e, em alguns casos, as ações desenvolvidas atuam inversamente à suas resoluções.

Na sétima categoria, **Estudos teóricos**, encontramos apenas um estudo. Fajardo, Minayo e Moreira (2010) produziram um artigo que se constitui num ensaio teórico construído a partir de uma revisão de literatura, tendo como objetivo discutir a questão da resiliência na educação escolar. O artigo buscou compreender o significado do termo resiliência e como esse conceito está adequado à figura do professor. A pesquisa na literatura ocorreu nas bases de dados Medline, Google Acadêmico, Scielo, Lilacs (BIREME), entre os anos de 2002 e 2008. Os autores chegaram à conclusão de que os estudos sobre a resiliência do professor se revelaram ainda raros, preliminares ou insuficientes. Eles mostram que a resiliência não é um atributo da pessoa, mas a resiliência na ação docente se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando, dessa forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar. Para tanto, há a necessidade de realizar pesquisas que contribuam para que o país dê um salto qualitativo em conceitos e propostas que tornem a escola um fator importante nas transformações requeridas pela sociedade contemporânea.

Na oitava categoria, encontramos dois trabalhos que relacionam **Resiliência e dificuldade de aprendizagem** e, assim como nossa pesquisa, também se filiam ao referencial teórico piagetiano.

No artigo produzido por Oliveira e Macedo (2011), resiliência e dificuldades de aprendizagem escolar são relacionadas. Os autores analisaram as significações de dificuldades de aprendizagem de 30 alunos, oito professores e um membro do núcleo de educação, além de analisarem as concepções presentes nos documentos normativos da Sala de Apoio à Aprendizagem. Na coleta de dados, foram realizadas observação, entrevista e análise documental em cada uma das duas escolas estaduais participantes do estudo, no município de Londrina-PR. Os resultados indicaram que as significações de alunos e professores sobre dificuldades de aprendizagem são correspondentes às dos documentos, nas quais persiste a culpabilização do aluno e de sua família pelo não aprender. A ausência de estratégias mais resilientes para o aprender demonstrou-se relacionada aos procedimentos empregados pelos alunos em situações de aprendizagem, com o funcionamento das salas de apoio e proposições metodológicas não promotoras de resiliência nesse contexto.

Rebeiro (2012) analisou os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores de um programa de apoio à aprendizagem, por meio do jogo de regras Rummikub. A pesquisa, de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso descritivo interpretativo, ocorreu em uma escola estadual da cidade de Londrina-PR. Participaram da pesquisa oito alunos frequentadores do programa de apoio à aprendizagem. Na coleta de dados, foi realizada observação sistemática das aulas na Sala de Apoio, aplicação de dois instrumentos de avaliação de aspectos cognitivos, afetivos e sociais (global e específico), e sessões com o jogo de regras Rummikub. Os resultados do estudo indicaram a importância da resiliência no contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem, permitiram a identificação de fatores protetivos relacionados ao aprender nesse 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.

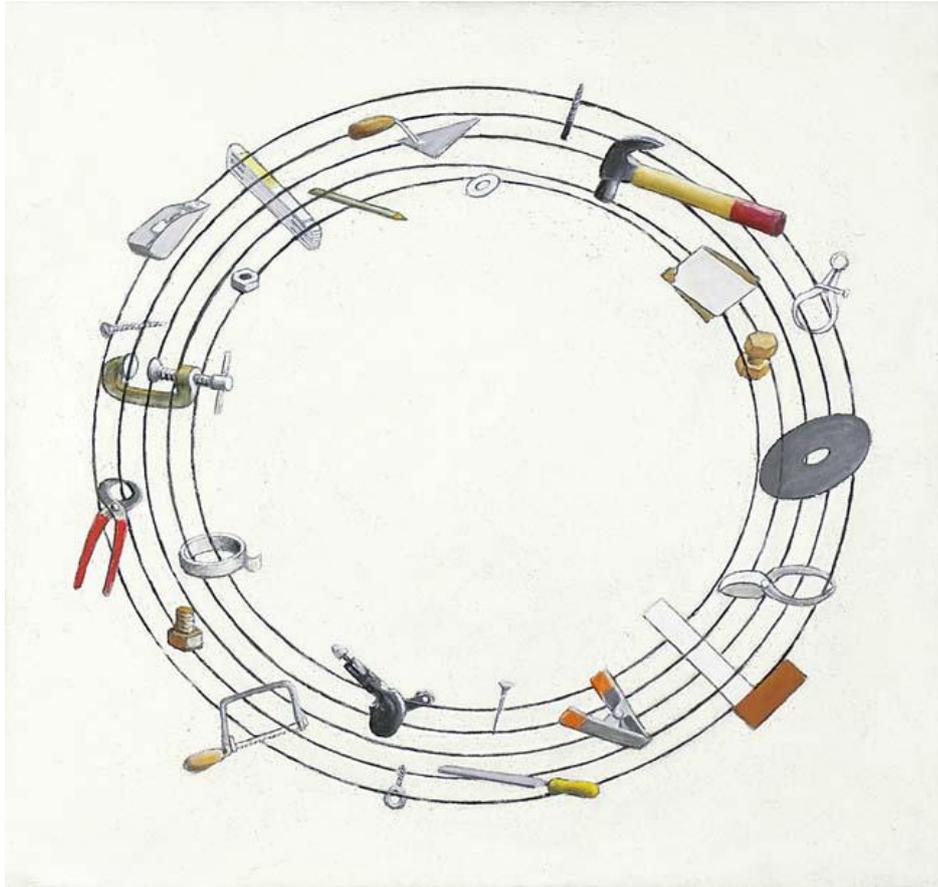
O levantamento bibliográfico que realizamos e que originou a discussão apresentada, oportunizou significativa reflexão: a evolução quantitativa das pesquisas, revelando um movimento promissor na área de Educação, tanto no

estudo quanto na produção científica acerca da resiliência; os desdobramentos na pesquisa de temas adjacentes à resiliência, diversificando os modos de olhar a questão no ambiente escolar; as distintas possibilidades de compreensão do fenômeno advindas de distintos campos teórico-metodológico; e a apresentação da escola como um espaço que pode tanto ser produtor de resiliência como de risco.

Realizar essa busca e encontrar o lugar da escola nas discussões acerca da resiliência solidificou nossa intenção de estudo, pois, no recorte que realizamos, a escola é compreendida como lugar que pode tanto oferecer risco quanto proteção aos envolvidos, bem como pode desencadear processos de prevenção e de intervenção que venham a resultar em formas mais resilientes de enfrentamento das demandas relativas à aprendizagem escolar.

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 a 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.

Nossa pesquisa se localiza na lacuna apontada pelo levantamento realizado, que revelou a ausência de estudos que analisem fatores protetivos e de risco em um programa de apoio à aprendizagem. Posto isto, no capítulo a seguir discutimos a proposição metodológica do estudo realizado.

Figura 3 – O Laboratório (1995)

Fonte: Antonio Peticov – Official Site. Disponível em: <<http://www.peticov.com.br/09work.htm>>.

Em algum momento, no decorrer do trabalho do pesquisador, ele certamente se deparará com um “laboratório” repleto de ferramentas e instrumentos, como propõe a interessante tela de Antonio Peticov. Nesse momento, diante de tamanha variedade de métodos, o pesquisador não fará uma escolha ao acaso, mas sim em consonância com os objetivos de sua pesquisa e com o referencial teórico e epistemológico que a fundamenta. Esses serão, portanto, os critérios que embasarão a decisão do pesquisador ao selecionar qual ou quais instrumentos lhe permitiram produzir informações relevantes, capazes de responder ao problema inicial e de contribuir para a construção social e histórica do conhecimento humano.

2 METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DO ESTUDO

Para o desenvolvimento desta investigação, foi adotada a modalidade de estudo descritivo-interpretativo, de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa vem sendo utilizada desde o final da década de 1960, no meio educacional, em decorrência de preocupações voltadas às experiências escolares de crianças que pertenciam à minoria socioeconômica. Para Lüdke e André (1986), essa abordagem permite a compreensão do ambiente escolar em suas peculiaridades estruturais e funcionais, em especial, da relação professores-alunos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1999), são cinco as características desse tipo de investigação que, no presente estudo, foram contempladas:

A primeira delas refere-se ao fato de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que ele procura investigar.

A segunda característica remete ao modo como os dados são coletados. Predomina a ênfase nos aspectos descritivos. O material é rico em descrições de pessoas, de situações e de acontecimentos. São incluídas transcrições de entrevistas e depoimentos, além de fotografias, desenhos, entre outras formas de representação. A fala dos entrevistados também se constitui em subsídio para uma afirmação ou esclarecimento de um ponto de vista. É fundamental que o pesquisador fique atento ao maior número possível de informações presentes na situação que está sendo estudada.

O terceiro aspecto a considerar é que, nesse modelo de pesquisa, a preocupação com o processo é maior do que com o produto. Para o pesquisador, é importante verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

No quarto aspecto, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva – a análise é realizada a partir do que os dados são capazes de revelar e pode ser alterada no percurso da pesquisa. As hipóteses de pesquisa podem ser confirmadas ou não ao longo da investigação e devem ser compreendidas como uma etapa do processo de construção do conhecimento científico

Concluindo, o quinto aspecto refere-se ao modo como os sujeitos dão sentido aos fenômenos, ou seja, como significam o que vivenciam no contexto que, neste caso, é a Sala de Apoio à Aprendizagem, as atividades desenvolvidas na oficina com o jogo *Set* e o modo como se sentem vinculados à escola.

Considerando que nosso objetivo foi reconhecer fatores protetivos no contexto de uma oficina de jogos com alunos frequentadores de um programa de apoio a aprendizagem e que nesta pesquisa a resiliência não é considerada algo estático ou uma característica pertencente ao sujeito, mensurável, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entendermos que a mesma permite a análise de processos que nos auxiliam na compreensão da resiliência neste contexto.

2.2 OBJETIVO GERAL

- Analisar o contexto das oficinas com jogos como espaço de construção de resiliência, na Sala de Apoio à Aprendizagem.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar nos procedimentos dos sujeitos no jogo, o planejamento das ações, análise dos procedimentos e a elaboração de estratégia como aspectos cognitivos relacionados a resiliência;
- Identificar nos procedimentos dos sujeitos no jogo, o reconhecimento da perspectiva do outro, a cooperação, o envolvimento e o interesse na tarefa, a vontade e a autonomia como aspectos sócioafetivos relacionados à resiliência.

2.4 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 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.

Considerando o aporte teórico piagetiano, o método clínico é pertinente à abordagem qualitativa e ao estudo descritivo interpretativo adotado nesta pesquisa. Tendo em vista as peculiaridades do método clínico, é preciso salientar que, na presente pesquisa, não adotamos o método clínico tal como Piaget o propôs, mas nos apoiamos em alguns princípios do método, os quais descrevemos a seguir.

O método clínico de investigação piagetiano propõe observar a qualidade do pensamento dos participantes a partir de situações de jogos e dilemas morais e descreve tanto a lógica da criança no raciocínio por ela empregado (fato mental), quanto as relações de cooperação e coação envolvidas que dizem respeito à afetividade em geral (fato social), valores, interesses e prazeres. Estas duas dimensões são consideradas no processo de regulação (afetiva e cognitiva), na pesquisa apoiada nessa proposta metodológica.

O método clínico piagetiano procurou relacionar a entrevista à observação, com o objetivo de aproximar o pesquisador do modo de falar infantil e descobrir a lógica interna do pensamento do sujeito. Para isso, levou em conta alguns princípios, tais como: a espontaneidade do entrevistado e a não emissão de juízos de valor do pesquisador (PIAGET, 1987).

De acordo com Triviños (1987), essas características, em especial, a não emissão de juízos de valor por parte do pesquisador, favorecem o uso do método clínico nas pesquisas em que predomina a abordagem qualitativa. Ao referir-se ao método clínico, Piaget (1987, p. 11) salienta que a posição do pesquisador clínico não é a de “estimular determinadas respostas das crianças, mas de favorecer a fala espontânea e, por seu intermédio, direcionar a entrevista, observar e analisar o conteúdo expresso”. Para ele, a aplicação do método clínico requer cuidado teórico e metodológico por parte do pesquisador.

Delval (2002, p. 70) considera o método clínico “uma técnica complexa que não é facilmente aprendida e cujo uso deve repousar sobre uma base teórica bem estabelecida”. Durante a entrevista clínica, as perguntas do experimentador devem apresentar clareza e simplicidade, a fim de serem compreendidas sem explicações ambíguas e complexas. Por meio desse instrumento de pesquisa, o experimentador acompanha de perto o processo de levantamento de hipóteses, bem como as

decisões tomadas pelos sujeitos enquanto realizam as atividades propostas sobre o conteúdo investigado.

Outro cuidado a ser tomado durante a aplicação do método clínico é a verificação da linguagem utilizada nas perguntas. Ela deve ser simples, sem ambiguidade e de acordo com o repertório linguístico do sujeito entrevistado (faixa etária, escolarização, condição cultural). Se esse cuidado não for tomado, pode-se levar o entrevistado a uma interpretação errônea ou mesmo a uma não compreensão da pergunta. Durante a avaliação das respostas, tem-se que privilegiar a explicação e a justificativa das respostas, a fim de compreender as hipóteses levantadas pelos sujeitos e não apenas seus acertos e erros na realização da tarefa.

De acordo com Carraher (1989, p. 34), “uma resposta incorreta pode resultar de processos mais sofisticados do que uma resposta certa, pois alguns sujeitos podem responder corretamente apenas por não terem consciência do problema”. Segundo Delval (2002), o método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança – embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos –, que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação e organiza sua ação.

Para Delval (2002), a essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que seu pensamento percorre, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária. Por isso, essa intervenção é orientada por hipóteses que o experimentador vai formulando acerca do significado das ações do sujeito.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS

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

Baseamo-nos também em Delval (2002), quanto aos cuidados éticos a serem tomados, procurando evitar possíveis danos físicos ou psíquicos, tendo como premissas básicas: o informe sobre a pesquisa, a confidencialidade das informações obtidas e a garantia do anonimato e da participação voluntária dos sujeitos. Do ponto de vista prático, esse autor sugere que se escreva um pequeno texto descrevendo o tema do trabalho e enfatiza que, no caso de crianças, é necessário que os responsáveis e a escola, se for o caso, sejam informados dos procedimentos e que lhes seja solicitada uma autorização para a participação dos filhos/alunos na pesquisa. Avaliamos que, mesmo com sujeitos adolescentes, esse procedimento deveria ser mantido, o que foi feito através de contatos prévios com a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição e durante uma reunião com os alunos/participantes. Essa reunião, ocorrida no final de março, antes do início das oficinas, foi conduzida pela pesquisadora e por uma auxiliar², contando com a participação dos 10 participantes e os dois professores da sala de apoio.

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

O projeto foi aprovado pelo C.E.P. S.H./UEL/HU (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos), com o nº 289/2011.

2.6 O CENÁRIO DA 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. Desde 2008, as escolas estaduais do Estado do Paraná possuem a Sala de Apoio à Aprendizagem destinada ao trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. Elegemos uma escola estadual na região central da cidade, que atende a alunos de diferentes regiões, com duas salas de apoio em funcionamento, em turnos diferenciados, sendo uma para o 6º ano, no período matutino, e outra

² Contamos com a contribuição da aluna de graduação Julise Freire, que, na condição de pesquisadora auxiliar, procedeu às filmagens das oficinas.

para o 9º ano, no período vespertino. Optamos, para a coleta de nossos dados, pela sala de apoio que funcionava no período vespertino e atendia aos alunos do 9º ano. Na análise dos resultados, apresentamos uma descrição mais detalhada do que observamos no lócus da pesquisa.

Visando a situar o leitor acerca do funcionamento das Salas de Apoio, apresentamos, neste momento, alguns aspectos que compõem a resolução que norteia as ações no programa (PARANÁ, 2011):

Pela resolução em vigor, são selecionados para frequentar as Salas de Apoio os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A Sala de Apoio à Aprendizagem é recorrentemente apontada como o lugar dos que “não estão acompanhando satisfatoriamente a aprendizagem”. Esses alunos participam de aulas de Língua Portuguesa e/ou de Matemática no contraturno, com atividades que visam à superação das dificuldades referentes aos conteúdos dessas disciplinas específicas.

As escolas têm abertura automática de uma (1) Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e uma (1) de Matemática, para alunos matriculados no 6º ano/5ª série e uma (1) Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática para alunos matriculados no 9º ano/8ª série, independentemente do número de turmas ofertadas a essas séries/anos nas instituições de ensino da Rede Pública Estadual (PARANÁ, 2011).

As Salas de Apoio à Aprendizagem fazem parte do programa de atividades curriculares complementares e, portanto, funcionam em contraturno escolar. A carga horária para cada uma das disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática – é de quatro (4) horas-aula semanais, devendo ser ofertadas, prioritariamente, em aulas geminadas, em dias não subsequentes.

O funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem está condicionado à frequência de alunos, à existência de espaço físico adequado, de professores e de um Plano de Trabalho Docente integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola, sendo organizado em turmas de, no máximo, 20 alunos.

Para atuar nas Salas de Apoio, a Secretaria de Educação elencou critérios para a seleção dos professores. A prioridade é para os professores ocupantes de cargo efetivo; depois, ocupantes de cargo efetivo na forma de aulas extraordinárias

e, posteriormente, os contratados por regime especial (PSS)³. Os professores que atuavam na Sala de Apoio no momento da realização de nossa pesquisa são professores contratados por regime especial, ou seja sem vínculo efetivo com a escola.

A escola foi selecionada como lócus da pesquisa por duas razões principais: o fácil acesso da pesquisadora à escola, localizada na região central da cidade, e o fato de a escola atender grande quantidade de alunos (aproximadamente 1.500 alunos) oriundos de outras regiões da cidade, pois a maioria dos moradores da região central estuda em escolas particulares. Assim, a escola tem população diversificada, por receber alunos de outras regiões do município. Os participantes da nossa pesquisa enquadram-se nesse caso. Eles vêm para a escola no período da manhã e já ficam para o apoio no contraturno, pois, se voltarem para suas casas, não há tempo suficiente para o retorno para as aulas da tarde.

Durante o período que permanecemos na escola, identificamos quatro aspectos do funcionamento da S.A.A. que merecem reflexão, os quais passamos a descrever:

1. Ausência da preocupação com o tempo de permanência mínima que esses alunos, ditos com dificuldades de aprendizagem, devem ter na sala de apoio. De acordo com a resolução, os alunos devem permanecer na S.A.A. até a superação da dificuldade de aprendizagem. O observado indica a existência de um “rodízio” de alunos, pois alguns participam apenas de algumas aulas e já estão autorizados a sair da Sala de Apoio. A maioria dos alunos da turma é liberada no final do primeiro bimestre, para que novos alunos possam ser incorporados à Sala de Apoio.

Esse dado evoca alguns questionamentos acerca do planejamento necessário ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem, o acompanhamento periódico do processo de aprendizagem desencadeado, a reorganização do trabalho frente aos resultados parciais atingidos ou não atingidos, as condições gerais de organização das atividades acadêmicas para atender aos objetivos especificados na resolução que norteia as ações do programa.

³ PSS (Processo Seletivo Simplificado). No início do ano, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) abre inscrições para a contratação de professores temporários, de acordo com suas necessidades. Os candidatos são classificados, tendo como quesitos: primeiramente, a titulação e, em segundo lugar, o tempo de serviço como docente. Conforme solicitação de cada escola, os professores são chamados pela ordem de classificação dentro de cada Núcleo de Ensino. Não se exige formação completa dos professores para lecionar nessas salas de apoio. A partir do 2º ano de graduação de Matemática ou de Letras, o candidato pode participar do processo seletivo.

2. Neste estudo, tivemos acesso às fichas de encaminhamento dos alunos para a sala de apoio que são preenchidas pelos professores da sala regular, nas quais constam atividades realizadas com os alunos. Os docentes têm um “diagnóstico” das dificuldades apresentadas pelos alunos, relacionadas aos conteúdos de oralidade, leitura, escrita, formas espaciais e quantidades, referentes aos conteúdos do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Partindo desse relatório, indicam que o aluno frequente a Sala de Apoio. A partir dessa ficha de encaminhamento com a descrição das dificuldades apresentadas pelo aluno é que o professor da Sala de Apoio vai desenvolver seu trabalho. Quando o aluno atinge nota na média ou acima dela, o professor da Sala de Apoio preenche outra ficha, assinalando em um campo as opções ‘sim’ ou ‘não’ para indicar se as dificuldades apresentadas pelo aluno foram ou não superadas. Além disso, ele especifica resumidamente em um campo do formulário que tipo de encaminhamento metodológico foi empregado na Sala de Apoio.

Estes aspectos provocam a reflexão acerca do modo como a dificuldade de aprendizagem é compreendida, o que parece demonstrar que é vista como produto isolado das demais condições de aprendizagem, por exemplo: ao lançar no formulário que o aluno, após sua permanência na Sala de Apoio, apresenta boa condição de leitura e, portanto, pode ser liberado, o professor não indica o que melhorou, em que aspectos a leitura está deficitária, ou um comparativo com as condições do mesmo aluno quando encaminhado para a Sala de Apoio. Ou seja, o processo de aprimoramento e acompanhamento da dificuldade não é registrado nos documentos oficiais. Além disso, a melhora nas condições de leitura não parece ser atrelada às condições de interpretação, produção de textos, construção de frases, etc., constantes no mesmo formulário avaliativo.

3. No período em que se realizou a presente pesquisa (três meses), não houve reunião que possibilitasse troca entre os professores da sala regular e da Sala de Apoio bem como com a coordenação da escola. No caso da escola observada, por organização de turnos de trabalho, a pedagoga responsável pela Sala de Apoio trabalha em turno diferente daquele no qual a Sala de Apoio acontece. Isto dificulta as interações entre a coordenação e os professores envolvidos no programa. Participamos de um episódio no qual a pedagoga precisava entregar um documento para os professores que atuavam na Sala de Apoio e, sem conhecê-los, precisou de nossa ajuda para identificá-los.

A ausência de um trabalho conjunto é reveladora, em nosso entendimento, de falta de articulação entre os envolvidos em um mesmo projeto na escola e no programa do Estado. A realização das “tarefas” pertinentes aos diferentes papéis, mesmo quando realizadas de modo competente, pode não atender aos objetivos propostos, porque a totalidade da ação não é considerada. A coordenação de um programa dessa natureza na escola pode ficar comprometida se não há comunicação de quem deve articular as ações, com quem avalia e encaminha e com quem recebe o aluno na Sala de Apoio e desenvolve com ele um trabalho específico.

4. Outra questão que se interpõe tem relação com a ênfase no rendimento escolar pautado em nota/média. Em nossa observação, chamou nossa atenção um fato ocorrido ao final do 1º bimestre: a diretora da escola foi à Sala de Apoio para saber quais alunos tinham tirado nota acima de sete (7) na média e, após os alunos se identificarem, ela os dispensou do apoio e avisou que realizaria novas convocações se necessário (caso suas médias baixassem novamente).

Esse dado nos alertou para o fato de que os alunos precisam ser acompanhados em seu processo de aprendizagem, nem sempre correspondente à avaliação quantitativa de desempenho. Entretanto, precisamos reconhecer que esse não é um problema circunscrito à Sala de Apoio, mas que persiste em todo sistema educacional. Os estudos acerca da avaliação da aprendizagem têm alertado para essa questão (SCALLON, 2000; ESTEBAN, 2001; HOFFMANN, 2010; PUNHAGUI; SOUZA, 2012). Seu desempenho expresso em nota parece ser a única forma como são percebidos na escola.

5. A possibilidade de um atendimento mais próximo à necessidade específica dos alunos parece ser um fator importante neste espaço de aprendizagem. Ter um programa que oportuniza o atendimento às dificuldades de aprendizagem é relevante em uma proposta de educação que busque oportunizar condições variadas de acesso ao saber, à construção do conhecimento, à aprendizagem.

6. A organização das atividades na Sala de Apoio e a autonomia que as escolas têm para ajustar o funcionamento do programa, que é geral, às necessidades específicas da escola, também podem ser consideradas um fator positivo. A resolução contempla aspectos gerais de funcionamento, mas não determina como deverão ser desenvolvidas as atividades acadêmicas na Sala de

Apoio, o que pode permitir um trabalho integrado com objetivos claramente definidos para atender às demandas da escola e dos alunos.

A descontinuidade entre o idealizado e a realização do projeto, ainda que não possa ser explicada apenas pelos dados deste estudo, considerando-se sua limitação, revela a necessidade de considerar a aprendizagem como processo e a Sala de Apoio como importante cenário de ações articuladas entre seus atores.

2.7 Os ATORES

Participaram da pesquisa dez alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem, sendo quatro meninas e seis meninos. A faixa etária dos alunos variava entre 13 anos e dez meses e 16 anos e dez meses, no período da coleta de dados.

Quadro 2 – Informações relativas aos sujeitos

Nome	Data de nascimento	Idade	Gênero	Reprovação
S1	19/03/1998	14 anos	feminino	-
S2	19/03/1998	14 anos	masculino	-
S3	27/08/1995	16 anos	masculino	4ª e 8ª séries
S4	20/09/1997	14 anos	feminino	4ª série
S5	18/06/1998	13 anos	feminino	-
S6	13/05/1996	16 anos	masculino	5ª e 8ª séries
S7	04/10/1997	14 anos	masculino	6ª série
S8	29/11/1998	13 anos	feminino	-
S9	01/07/1997	15 anos	masculino	7ª série
S10	30/10/1998	14 anos	masculino	2ª série

Fonte: Dados da pesquisa.

A escolha dos alunos-participantes adotou o critério de organização da Sala de Apoio na referida escola. No ano de 2012, a escola convocou, para participarem da Sala de Apoio da disciplina de Língua Portuguesa, 20 alunos. Porém, no momento da coleta de dados, somente quatro alunos estavam frequentando a S.A.A.. Na disciplina de Matemática, haviam sido convocados 27 alunos; entretanto, apenas seis alunos estavam assíduos na disciplina. Assim, pela constituição da Sala de Apoio no momento da coleta de dados, pudemos contar com dez sujeitos da pesquisa que manifestaram interesse em participar.

2.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a nossa pesquisa, utilizamos como procedimento de coleta de dados: oficinas com o jogo *SET*, nas quais foram empregadas a filmagem das situações de jogo e a descrição em diário de campo, do observado.

2.8.1 Instrumento de Coleta de Dados

Set é um jogo de cartas inventado, em 1974, pela geneticista de populações Marsha Jean Falco, que, estudando epilepsia em cães da raça pastor alemão, começou a representar as informações genéticas obtidas, desenhando símbolos e procurando padrões nos dados, e construiu cartas que relacionavam as informações por combinatória.

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

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

- a) critério de igualdade: as três cartas, em relação ao atributo, são iguais;
 - b) critério de diversidades: as três cartas, em relação ao atributo, são diferentes.
- Para ser considerado um *set*, cada um dos quatro atributos (forma, cor, quantidade e preenchimento) deve ser analisado isoladamente, de modo que os critérios de igualdade ou de diversidade sejam

respeitados em cada um dos atributos. Há três possibilidades de formação de *sets*:

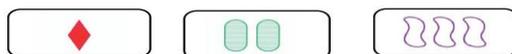
- i) primeiro *set*: todas as figuras têm a mesma cor, a mesma forma, a mesma quantidade de figuras e preenchimentos diferentes:



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



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



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

2.8.1.1 Objetivo do jogo

Identificar, corretamente, o maior número de *sets* (conjuntos de três cartas vencedoras), a partir das 12 cartas abertas na mesa, sendo o vencedor aquele jogador que formar mais conjuntos no final da partida.

2.8.1.2 Posição inicial

Um dos jogadores posiciona 12 cartas na mesa, viradas para cima, em uma formação de 3X4. As demais cartas ficam viradas para baixo, em uma pilha no canto da mesa.

2.8.1.3 Regras do jogo

- O jogo comporta de dois a oito jogadores;
- O jogo é composto por 81 cartas;
- Há quatro atributos que caracterizam as cartas:
 - ♦ cor (vermelha, roxa ou verde);
 - ♦ forma (oval, curva ou formato de losango);
 - ♦ quantidade (1, 2 ou 3 vezes a mesma figura);
 - ♦ preenchimento (cheio, vazio e hachurado).
- Qualquer jogador pode declarar um *set* a qualquer momento. Imediatamente após a declaração, deve juntar as três cartas que considere um *set*. Os outros jogadores conferem para verificar a validade do conjunto;
- Diferentemente de outros jogos de cartas, não há ordem definida para as jogadas. Qualquer jogador pode fazer uma declaração a qualquer momento.
- Não é permitido aos outros jogadores movimentar cartas ou declarar *set* até que o jogador anterior complete sua jogada, ou enquanto o *dealer* (no caso a pesquisadora) repõe as cartas abertas na mesa;
- A qualquer momento, se todos os jogadores concordam que não há nenhum *set* na mesa, três novas cartas são adicionadas;
- O conjunto continua até que o baralho acabe. Ao fim do jogo, provavelmente haverá algumas cartas na mesa (talvez de seis a nove cartas) que não formam nenhum conjunto.

2.9 AS OFICINAS DE JOGOS DA PESQUISA

As oficinas com o jogo foram realizadas 23 encontros, entre os meses de Março a Maio, nos quais foram feitos arranjos coletivos de organização interpares. Em 5 dos 23 encontros foi oportunizada a vivência do jogo individualmente, por meio da situação problema. Cada sujeito participou de uma oficina com este arranjo. Os encontros foram realizados no ano de 2012, tendo início no mês de março, com término em maio. Para a realização das oficinas, a escola nos ofereceu uma sala que estava desocupada no momento da coleta de dados.

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

O momento que denominamos como inicial servia para pedir a autorização do professor para retirar os alunos da sala, selecionar os alunos que jogariam naquela sessão (porque diferentes arranjos interpares eram propostos em cada encontro) e para conversas livres (assuntos relacionados às oficinas, à escola ou à vida pessoal). O momento do jogo era dedicado à apresentação e à exploração do jogo e a outras atividades, como solução e discussão de situações-problema que envolviam o jogo. O momento final objetivava concluir o jogo, organizar a sala e encaminhar os alunos de volta para a sala de aula (precisávamos acompanhar os alunos até a sala, pois alguns jogadores não queriam voltar para a aula). Para participar das oficinas, os alunos precisaram entregar o termo de livre esclarecimento assinado por eles e pelos pais, o que ocorreu tranquilamente.

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

2.9.1 Primeira fase: aprendizagem do jogo

O jogo *Set* não era conhecido pelos participantes. A cada um dos jogadores foram oportunizadas três sessões de aprendizagem do jogo, visando a proporcionar o domínio dos atributos das cartas e a compreensão das regras. Foram necessárias nove encontros para que completássemos a condição de que todos os jogadores pudessem fazer três sessões de aprendizagem, tendo em vista a oscilação de sujeitos nas aulas, devido às faltas.

2.9.2 Segunda fase: jogando o Set

Nesta fase, foram feitos nove encontros de jogos com os participantes. O objetivo era obter informações sobre os procedimentos que o aluno utilizava ao jogar, isto é, como planejava suas jogadas, que estratégia usava para jogar, sua postura no jogo, além de outros aspectos.

A primeira partida foi de observação e questionamento sobre os procedimentos apresentados pelos participantes no jogo. A experimentadora introduzia, durante a partida, jogadas que provocassem desafios, a fim de observar se o participante os percebia e quais os meios que utilizava para superá-los. Durante o desenrolar dessa partida, foram solicitadas justificativas acerca do procedimento adotado, que permitiram observar juízos e inferências estabelecidos pelos jogadores.

2.9.3 Situação-problema

Com o objetivo de refletir sobre as possibilidades oferecidas pelo jogo para a mudança do pensamento e as novas construções, foram criadas situações-problema, desafios em forma de situações explicitadas, “congeladas” na mesa, como um recorte de jogo, que permitiram interferência direta da pesquisadora na construção das estratégias dos jogadores.

Foram selecionadas quatro situações problemas, retiradas das situações coletivas que evidenciavam o procedimento deles no jogo. Durante as oficinas em grupo quando estas situações surgiram, não houve resolução e, em todas elas, havia possibilidades de formação de conjuntos. Neste momento da proposição individual, optamos por apresentá-las aos alunos, perguntando a eles, como resolveriam essa situação a fim de observarmos as estratégias que empregariam para resolver o problema proposto.

Essa sessão assumiu caráter distinto, pois foi trabalhada individualmente com cada jogador. Os alunos eram chamados um a um e a pesquisadora montava cada situação e perguntava se era possível a formação de sets. A pesquisadora dava algumas informações, primeiramente se eles diziam que não havia conjuntos, ela dizia que tinha conjuntos na mesa e indicava a quantidades de sets possíveis. Se o aluno mesmo com a informação não localizava os sets possíveis, a pesquisadora

denunciava a característica do set que estava na mesa. Se ainda assim o aluno continuava afirmando que não tinha nenhum conjunto na mesa, então a pesquisadora pegava uma das cartas do set possível e falava: “Esta carta é de um set que está na mesa. O que está faltando para formar o set?” Se ele continuava dizendo que não era possível a pesquisadora apresentava a segunda carta. E questionava: “*E agora o que precisa para este set ficar completo?*”. Com a apresentação da segunda carta, tornava-se possível aos jogadores completarem o set.

Após a resolução de uma situação-problema era montada a segunda situação e assim por diante.

Essa atividade possui uma dimensão diferenciada: propiciar a observação, a reflexão e a tomada de consciência, e permite ao observador perceber melhor o modo de pensar e agir de cada jogador/sujeito, objetivando inferir a compreensão do jogador sobre o jogo e o seu desempenho nele.

2.9.4 Filmagem das oficinas

O vídeo permite que o pesquisador retome as jogadas e as analise, sem que escapem alguns lances por conta da dificuldade de registro manual, dada a dinamicidade do jogo.

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

- a) permite confrontar pontos de vista e retomar a análise, revendo o desempenho do sujeito, pois a visualização torna mais precisa a descrição;
- b) permite identificar progressivamente os recortes – *découpages* – o que o sujeito faz (e do observador/pesquisador) para desvelar o encadeamento das suas ações;
- c) permite descrever e comentar as condutas, determinar momentos cruciais, dividir a realização em fases, analisar as modificações no curso da ação e inferir os modelos subjacentes à sua organização funcional;

- d) evita tanto uma postura mentalista como a ilusão de uma leitura pura de experiência, destacando o papel ativo do pesquisador. No nosso caso, as filmagens favorecem as análises das interações entre os sujeitos.

É importante lembrar que, no encontro inicial de apresentação da pesquisa para o grupo, a possibilidade de filmagens foi apresentada, constando explicitamente do Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa (Anexos A e B), assinado por todos.

Figura 4 – The Desire (1983)



Fonte: Antonio Peticov – Official Site. Disponível em: <<http://www.peticov.com.br/escultura22.html>>.

Antonio Peticov, com sua construção que envolve um conjunto de lápis, remeteu-me ao momento da pesquisa em que, colhidas as informações necessárias, torna-se essencial o tratamento dessas para transformá-las em dados e, assim, caminhar para as respostas das questões inicialmente elaboradas pelo pesquisador. Dessa maneira, o artista seleciona o material e, cuidadosamente, articula cada um dos itens que, juntos, constituirão a escultura final ou, no caso do pesquisador, o conhecimento científico.

3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a análise dos dados é um processo de organização e compreensão dos dados coletados e a exposição dos aspectos relevantes.

Ao final da pesquisa de campo, obtivemos grande quantidade e diversidade de material proveniente de registros escritos da pesquisadora (23 oficinas), filmagens (27 horas). A análise desse material teve o objetivo de construir um sistema formado pelos dados transformados em resultados (pelas nossas interpretações e inferências) e articulados aos objetivos da pesquisa, entendendo esse sistema como uma “construção conceitual produzida pelo pesquisador, com o qual representa o que considera serem as atividades mais significativas incluídas no contexto empírico” (GARCÍA, 2002, p. 57). Dito isto, os procedimentos de análise foram os seguintes.

Num primeiro momento, todas as filmagens foram assistidas sucessivas vezes e transcritas, tendo como objetivo complementar e detalhar os registros feitos no diário de campo da pesquisadora. Ou seja, após a transcrição das filmagens feitas pela pesquisadora, esta procedeu à articulação destas transcrições com as anotações feitas durante a coleta, de modo que, ao final formaram um registro final de cada oficina.

O passo seguinte constituiu de leituras repetidas destes 23 registros finais, visando destacar as situações representativas dos recortes definidos nos objetivos da pesquisa.

A seleção destes trechos procedeu de uma construção interpretativa da pesquisadora, pela leitura dos dados à luz dos elementos teóricos.

Passemos, então, à apresentação dos resultados.

3.1 FATORES PROTETIVOS NO JOGO

Iniciamos a apresentação desse eixo de análise 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, como algo que lhe pertence (traço ou personalidade), mas dependem de uma construção que é própria ao sujeito (sujeito autoestruturante) em seus processos de desenvolvimento.

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 para todas as situações vividas pelo sujeito, nem mesmo há garantias de que tais modos de lidar diante de uma condição adversa se replicarão em todas as situações nas quais o sujeito esteja 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 possibilidades de reflexão acerca de situações em que a construção da resiliência pode ser desencadeada no âmbito escolar.

Para facilitar a compreensão do leitor, organizamos a análise em 2 categorias principais, de acordo com os procedimentos dos jogadores nas oficinas com o jogo *SET*. Para tal, elegemos um dentre os possíveis arranjos dos dados, como caracterização dos fatores protetivos: aspectos cognitivos e socioafetivos.

A **categoria 1**, denominada aspectos cognitivos presentes no jogo, apresentou como fatores protetivos: elaboração de estratégias, planejamento de ações e análise dos próprios procedimentos. A estes fatores, foi relacionada a discussão dos possíveis e do necessário (PIAGET, 1986), como processos que emergem dos procedimentos dos jogadores nas situações de interação lúdica. Novas estratégias de enfrentamento são construídas pelos sujeitos diante de situações problemas e a isso chamamos aspectos cognitivos da construção da resiliência.

Na **categoria 2**, os aspectos socioafetivos elencados como fatores protetivos foram: reconhecimento da perspectiva do outro, condição de cooperar, a

descentração, envolvimento, interesse e autonomia. A estes fatores, foi relacionada a discussão da vontade e da autorregulação (PIAGET, 1976, 1977). Considerando que os aspectos sociais e afetivos estão imbricados nas construções cognitivas, a resiliência pode ser compreendida na interrelação entre estes aspectos.

Categoria 1 – Aspectos cognitivos presentes no jogo: relações com a resiliência

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.

No aporte teórico piagetiano, a elaboração de estratégias é uma importante condição de observação dos modos de organização do pensamento empregados pelo sujeito. Está relacionada à tomada de consciência da ação. Para elaborar estratégias que suplantem os “erros” cometidos nas jogadas anteriores e considerar os elementos envolvidos no jogo, para atingir o fim – ganhar o jogo –, o sujeito é convidado a integrar todos os elementos envolvidos. Estes elementos podem ser do jogo em si (peças, regras, tabuleiro) ou constituírem-se a partir do jogo (alterações na disposição das peças, escolhas dos demais jogadores, emoções envolvidas, o tempo entre as jogadas). Neste sentido as estratégias empregadas pelos jogadores indicam, ao observador, o domínio (saber fazer ou jogar certo) e compreender (jogar bem) (MACEDO, 2009).

A elaboração de estratégias é por nós entendida como um fator protetivo independente do resultado alcançado pela estratégia empregada. Ainda que a elaboração seja deficitária do ponto de vista de ganhar o jogo, denota ação do sujeito, presença de regulações e construção de possibilidades de enfrentamento ao desafio imposto pelo próprio jogo em si e pelas interações que dele decorrem. As situações de jogo convidam ao enfrentamento e permitem reorganizações que podem resultar em estratégias cada vez mais elaboradas e com justificativa para as escolhas empregadas.

Elegemos o protocolo 1, representativo de uma situação de jogo na qual se pode inferir a elaboração intencional de estratégias por um dos jogadores. Além da observação, é possível perceber a elaboração de estratégias na explicitação da justificativa dada pelo jogador ao questionamento do parceiro.

Figura 5 – Protocolo representativo de uma jogada entre S9, S6, S2 e S10

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO	JOGADOR
24				S9

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sessão que envolve os sujeitos S9, S6, S2 e S10, na mesa 24, os jogadores pedem que a pesquisadora acrescente mais três novas cartas, pois com as cartas que estavam na mesa não teriam possibilidade de formação de *sets*. A pesquisadora então acrescenta novas cartas. Depois do acréscimo, S9 observa cuidadosamente a mesa e diz: “Achei um conjunto” e forma o *set* . Na sequência, S2 pede para acrescentar cartas novamente e é interpelado por S9, que diz: “Calma! Deixa eu ver direito as cartas”. S9 analisa a mesa e começa a montar o *set* , quando termina de formar o *set*, volta a observar a mesa e diz: “achei mais um” e monta o jogo .

S6 comenta: “Como você conseguiu montar tudo isso?”. S9 responde: “Prestando atenção na mesa, fico olhando as cartas e penso com que cartas posso montar um jogo.” S6 comenta: “Ué, gordinho, também faço isso.” S9 dá risada e diz: “É porque você é meio burro.” S6 e os outros jogadores dão risada. S9 montou todos os *sets* possíveis que estavam na mesa.

Nesse caso, S9 consegue coordenar suas ações, os procedimentos e as estratégias, o que permite a antecipação das jogadas, para que a estratégia elaborada seja mais assertiva.

Esse registro caracteriza a elaboração de estratégias e indica a possibilidade desse sujeito de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los nas escolhas que faz. Podemos afirmar que S9 atingiu o jogo de conjunto, no qual todas as cartas são

consideradas possibilidades e são articuladas na tomada de decisão ou elaboração da estratégia a ser empregada. Essa capacidade de elaborar estratégias articulando os possíveis dispostos na mesa e os ausentes nela pode ser relacionada à resiliência ou fator protetivo, pois evoca ações do sujeito na construção de modos mais elaborados de lidar com o desafio que se apresenta.

A elaboração de estratégias é importante para pensarmos a resiliência, pois diante das situações adversas que os sujeitos vivenciam, quanto mais estratégias são elaboradas, ampliam-se as possibilidades de resolvê-las de modo satisfatório. É interessante ressaltar que, mesmo na condição de “aluno com dificuldades de aprendizagem”, o participante S9 revela capacidade de coordenar meios para atingir os fins e com diferentes modos de estratégias.

Aliada à elaboração de estratégias, apresenta-se como fator protetivo 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.

Apresentamos, no protocolo a seguir, uma situação que evidencia um momento no qual, diante da provocação da pesquisadora, o jogador é levado ao conflito cognitivo.

Figura 6 – Protocolo representativo de uma jogada entre S6 e S10

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO
07			

Fonte: Dados da pesquisa.

S6 pega as cartas    e pergunta: “Tá certo?”. A pesquisadora pede que ele explique os critérios do set formado. S6 comenta: “Formei aquele conjunto que só o preenchimento é igual, e o resto é tudo diferente”. Novamente, a pesquisadora pede para ele descrever as características do set

formado. S6 então fala: “Tá errado, tem duas cores iguais.” Percebe-se, nesse momento, que, ao ser indagado pela pesquisadora S6 é convidado a analisar seus procedimentos e, ao explicar os critérios que adotou na formação do *set*, entra em conflito cognitivo, o que o leva a perceber a contradição.

Então, S6 devolve as cartas  , ficando só com a carta , observa a mesa e, em seguida, diz: “Ai, que difícil!” A pesquisadora pergunta: “Que *set* você acha possível formar com esta carta que está na sua mão?” S6 diz: “Não sei.” Observa a mesa por alguns instantes e pega a carta , observa a mesa mais um instante e diz: “Não dá! Tá faltando carta.” A pesquisadora pega as duas cartas que S6 tinha separado e questiona: “Olha estas duas cartas  . O que você precisa para formar um *set*? Dê mais uma olhada na mesa.” S6 observa, pega a carta  e, em seguida, comenta: “Consegui.”

A ideia de conflito, para Piaget (1977), está ligada aos desequilíbrios provocados pelas perturbações cognitivas que se apresentam ao sujeito no seu enfrentamento ao meio. As reações do sujeito a essas perturbações (ou seja, as regulações que efetua para reequilibrar-se) procuram compensar as perturbações e geram, então, novas construções. Segundo Montagero e Maurice-Naville (1998), como sinônimo do termo perturbação Piaget emprega conflito, que, embora com certa conotação afetiva (no sentido de que todo processo de equilíbrio supõe também forças motivacionais, como a necessidade causada pelo desequilíbrio e a satisfação produzida pela reequilíbrio), está empregado no sentido de um conflito cognitivo.

Nesse caso, o esforço mental pela busca de soluções satisfatórias desequilibra e conduz a um nível mais elevado de equilíbrio, quando, então, regulam e integram os aspectos contraditórios da situação analisada e, por sua vez, tornam o sujeito mais competente para lidar com problemas cognitivos, a respeito dos quais não tinha antes tomado consciência, e é essa a função do conflito cognitivo.

Os conflitos encontrados na construção do conhecimento devem ser superados e tal superação ocorrerá quando, já não satisfeito com a sua explicação anterior, o sujeito movimenta o seu poder de criação.

Os desequilíbrios ou as perturbações são transformados em reais conflitos e levam a criança à atividade de comparar, relacionar, reconstruir por abstrações

reflexivas e generalizações. A formação dos possíveis é regida pelo modo como o sujeito se torna sensível às perturbações e age diante das exigências crescentes do meio, nas suas concepções de um objetivo a atingir.

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 a análise dos procedimentos e estratégias de enfrentamento ou fatores de proteção – resiliência.

Integrada à condição de elaborar estratégias e analisar os próprios procedimentos, também como fator protetivo, 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.

Macedo (1992) indica que cabe ao sujeito construir meios pelos quais os resultados desejados possam ser produzidos. Para isso, é necessário que o sujeito considere, a cada jogada, as diferentes possibilidades e elimine aquelas prejudiciais aos objetivos do jogo. Para efetivar o jogo, os sujeitos devem coordenar variáveis: estratégias de ação, tomada de decisão, análises e correções dos erros, tratamento com perdas e ganhos, replanejamento das jogadas, entre outras. Ao provocar conflitos internos, o jogo permite a busca de modificação da ação e esse movimento cognitivo enriquece e reelabora as estruturas cognitivas dos indivíduos. Assim, conhecer as regras não é suficiente para ganhar, já que solucionar o problema proposto pelo jogo requer decisões baseadas em uma ação intencional, coerente e comprometida com os diversos aspectos presentes no contexto. Exige a articulação das partes entre si, integrando-as ao sistema como um todo.

Elegemos o protocolo representativo 2 para exemplificarmos como S8 na situação de jogo, planeja as suas ações.

Figura 7 – Protocolo representativo de uma jogada entre S4, S1 e S8

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO
01			

Fonte: Dados da pesquisa.

S8, na 5ª sessão, na primeira mesa, comenta: “Acrescenta mais cartas, não tem conjunto.” A pesquisadora pergunta: “Como sabe que não tem *set* na mesa?”. S8 responde: “Porque eu olho as cartas da mesa e penso na carta que eu preciso.” A pesquisadora pede que S8 mostre como faz, e S8 diz: “Tá vendo estas duas cartas aqui ? Precisaria de uma carta oval roxa, de preenchimento riscado e com duas formas.” Pega outras duas cartas, , e diz: “Neste jogo tá faltando uma carta verde, de preenchimento riscado, com a forma oval e com duas figuras.” S8 continua mostrando as possibilidades de formação de *set*. “Aqui precisaria de uma carta verde, oval, vazada e com uma figura.” S8 comenta: “Olha aqui, , precisa de uma carta de preenchimento vazio, oval, com duas figuras e da cor roxa.” S8 comenta: “Tá vendo porque precisa de mais cartas?”. A pesquisadora acrescenta mais três novas cartas: . S8 rapidamente pega a carta e monta um dos *sets* cuja possibilidade de formação havia comentado: .

O planejamento no jogo de S8 é definido pelas várias antecipações e estratégias que revelam a articulação entre os possíveis visíveis que se apresentam na mesa e aqueles não visíveis, pois ainda estão ocultos no monte de cartas. Essa construção de novidades que o sujeito produz à medida que responde aos desequilíbrios provocados pelas assimilações do meio, pode ser entendida como síntese sujeito-meio, produzida pelo sujeito.

Para planejar, é necessário analisar bem a mesa, observando a localização de todas as cartas e inferir as possíveis formações de *sets*. Só assim é possível definir a melhor jogada naquele momento e evitar jogadas impulsivas e precipitadas, que podem levar a situações de prejuízo.

Antecipar é inferir o que poderá acontecer num sistema de implicações entre ações e operações. Nesse sentido, é mais do que considerar o aspecto causal de uma situação, pois o sujeito fica restrito à ação propriamente dita e à descrição ou ao registro de seus resultados. Em síntese, na perspectiva do sujeito, tem um valor de aprendizagem porque, ao analisar o passado e pensar no futuro, pode-se construir um presente articulado, coordenado e regulado no sistema.

No aporte teórico piagetiano, essa condição está relacionada à tomada de consciência da ação que implica coordenar ações, procedimentos e estratégias, utilizando a antecipação, ainda que não chegue ao objetivo final, que é vencer a partida. Porém procura, a cada desafio, construir novos procedimentos e estratégias mais elaboradas.

No processo de tomada de consciência, o erro tem uma implicação fundamental, pois provoca o participante à busca de novas estratégias e procedimentos. O erro é necessário para as construções, considerando que não seja sempre o mesmo. Piaget (1987, p. 61) entende que o erro e o acerto devem ser interpretados em relação a um problema ou sistema, “idéias válidas em razão dos tateios ou falsas transferências entre contextos heterogêneos”. O erro faz parte do processo desenvolvimental e a solução ou a resposta será a que for possível nessa fase específica. As explicações vão se diferenciando até não serem mais errôneas. Por essa razão,

[...] um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato [...] a comparação da hipótese falsa e suas conseqüências proporciona novos conhecimentos e a comparação entre erros dá lugar a novas ideias. (PIAGET, 1987, p. 61).

Na concepção piagetiana, o erro é considerado parte do processo de construção do conhecimento. O valor do erro enquanto fonte de progresso está em sua revisão. Quando o sujeito percebe que erra ou é questionado de modo a reconhecer a lacuna de sua produção, via *feedback* negativo, poderá regular sua ação. Macedo (1994) explica que o contexto de jogos é propício para que a criança

perceba a contradição, o conflito e a não coerência de sua resposta, transformando o erro em observável para o sujeito. Entretanto, o erro só se torna um observável para o sujeito quando, de alguma maneira, há recursos para enfrentá-lo.

Portanto, os erros são possibilidades de reorganização mental, na qual o sujeito amplia a quantidade de respostas para superar a situação e a supera pelo erro, que não é erro do ponto de vista do fracasso, mas um esquema falho para resolver aquela situação. Esse processo permite a ampliação de possíveis.

Piaget (1987, p. 61) utiliza-se do erro também para justificar o fato de que os possíveis não resultam de uma pré-formação, ou seja, de uma atualização de algo que existia em estado latente no sujeito, e argumenta que, se as “ideias” existissem por toda a eternidade, este também deveria ser o caso tanto das ideias falsas quanto das verdadeiras, o que, obviamente, seria um absurdo. O avanço no aproveitamento dos conflitos cognitivos que emergem e o enfrentamento do “erro” permitem importantes evoluções na atualização dos possíveis, diferenciações e integrações que revelam maior organização sistêmica.

Elegemos o protocolo representativo 3 para exemplificar o planejamento das ações de S2.

Figura 8 – Protocolo representativo de uma jogada entre S1, S5 e S3

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	SET FORMADO	JOGADOR
06			S1

Fonte: Dados da pesquisa.

Na 2ª sessão, na mesa 06, S1 precisou se ausentar por três rodadas. Quando retornou ao jogo, olhou a mesa e perguntou: “Posso observar a mesa um pouco, para ver as cartas?”. S5 e S3, falam que sim, desde que seja rápido. S1 depois de observar a mesa fala: “Nossa, quanto jogo!”. S1, rapidamente, monta o set 

. Na sequência, S1 ri e diz: “Achei mais um.” Forma o conjunto 
 . S1 se empolga e diz: “Será que tem mais?”. Seus adversários falam: “Não tem mais set, para de ser fominha.” S3 comenta: “Por isso não gosto de jogar com ela, só ela quer jogar.” S1 responde: “Mas, se eu vejo o set, não vou jogar? Tenho que ficar esperando vocês acharem?”. Na sequência, S1 fala: “Nossa, tem mais.” Assim, monta a sequência   . S5 comenta: “E lá vai S1 com seu QI avançado...”. S1 não responde e parece ficar sem graça.

Nesse protocolo, observamos que, na mesa, havia 16 cartas, e S1 conseguiu formar três sets na sequência. Apresentou, no jogo, coordenação dos atributos das cartas e das regras e antecipação de possíveis jogadas. Todas as cartas foram analisadas como possibilidade de formação de novos sets. Essa capacidade de analisar o jogo, bem como de considerar as cartas envolvidas, revela sua progressiva mudança na capacidade de coordenar vários observáveis e regulação, o que permite organizar a totalidade.

No caso das interpretações de S1, percebemos o quanto conduzem à abertura de novas possibilidades, as quais, por sua vez, levam a novas interpretações e enriquecem as novas atividades. Nas palavras de Piaget (2001, p. 10), “a essência das possibilidades [...] é intervir no próprio processo das reequilibrações e manifestar os poderes do sujeito antes de sua atualização”. Todo o processo ocorre em função dos problemas que o sujeito formula, e é correlativo à riqueza dos possíveis que ele é capaz de imaginar.

Desse modo, é possível estabelecer correlação com a teoria da equilíbrio, por meio da qual entendemos como se desenvolvem as interações entre os sujeitos e os objetos, considerando dois conceitos importantes: os observáveis e as coordenações. Os observáveis são constituídos pelo que o sujeito percebe numa determinada situação (cartas em jogo) e, portanto, são continuamente mutáveis, pois, a cada novo acréscimo de cartas, constituem-se outros possíveis. Eles advêm de coordenações que foram realizadas anteriormente, ainda que muito rudimentares. São as construções que o indivíduo faz e que emprega numa determinada situação, e que permitem reconhecer possibilidades. Os possíveis em si não são observáveis, mas são construções do sujeito (coordenações) a partir do que é observável a ele na interação com os objetos. O que se observa são as ações que vão se diferenciando,

como produtos desses possíveis. Como estes são cada vez mais numerosos, as variações das ações acompanham esse crescimento.

De acordo com Piaget (apud MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 64), as coordenações

[...] se caracterizam pelas inferências, implícitas ou explícitas, que o sujeito considera ou utiliza, como se lhes fossem impostas, com todos os intermediários entre esta evidência subjetiva e a necessidade lógica [...]. As inferências (necessárias ou pseudonecessárias) não são generalizações indutivas (passagem extensional de alguns observáveis para 'todos'), mas consistem em construções de relações novas, que ultrapassam a fronteira do observável [...] Há coordenações que não são enganosas, mas, por serem limitadas, resultam em observação errônea. Há outras coordenações que, por serem excessivamente globais, implicam em observações falsas [...]

Os observáveis são constatados pelo sujeito em suas próprias ações, e aqueles registrados no objeto nem sempre são correspondentes, daí a necessidade de elaborar diferentes hipóteses acerca do observável. São elaboradas mais estratégias do que as que de fato são empregadas no jogo. As coordenações permitem que o sujeito avance para além do que observa. Assim, diante de uma situação nova que implique modificação do comportamento, o sujeito tem que inovar, inventar ou criar algo, ou seja, manifestar uma atividade acomodatória visando a um novo ajustamento.

Ao relacionarmos o planejamento das ações à construção de fatores protetivos, o fazemos considerando que esse movimento feito pelo sujeito para conhecer ("ler" os observáveis, regular as ações, criar hipóteses possíveis e escolher que estratégia empregar naquele momento) é representativo da condição de elaborar estratégias de enfrentamento em situações adversas.

É interessante observar que nem sempre o planejamento da ação resulta em resolução do conflito, assim como a estratégia de enfrentamento pode ser considerada resiliente, ainda que do ponto de vista ético, moral, psíquico, escolar e familiar não seja considerada adequada. O que queremos ressaltar é que o planejamento das ações não tem essa obrigatoriedade com os acertos (no jogo e na vida), embora possam ser trabalhados para que essa correspondência seja atingida, por exemplo, no caso das aprendizagens escolares.

Consideremos que a escola tem uma função clara e, nesse contexto, muitos papéis encontram-se imbricados. O papel de aluno e de professor, por exemplo. O aluno cumpre a função social da escola quando aprende e o professor, quando ensina. Nem sempre essa relação é tão clara. Os participantes de nosso estudo, por exemplo, estavam, no momento da coleta dos dados, frequentando um programa de apoio à aprendizagem escolar porque possuem, de acordo com as avaliações a que foram submetidos, dificuldades para aprender.

Entretanto, é no procedimento desse grupo de alunos na situação de jogo (que envolve aprendizagens) que localizamos os fatores protetivos, os quais discorreremos anteriormente. Paradoxal? Não necessariamente. Eles apresentam condições de enfrentamento dos desafios impostos pelo jogo, elaboração de estratégias, construção de novos esquemas, antecipação e planejamento de jogadas, ações que indicam possibilidades resilientes diante da demanda a eles apresentada como desafio cognitivo.

Por outro lado, o jogo, por si só, não permite a construção do que denominamos resiliência. Então, cabe aqui uma reflexão: como integrar nas aprendizagens as condições que o jogo evoca, para que o desempenho no aprender, nas atividades específicas da escola, seja satisfatório? Que outros elementos se coadunam na complexidade da aprendizagem de conteúdos formais? Ao contrário do que preconizam as muitas afirmações relativas ao insucesso na aprendizagem, que atribuem ao desinteresse do aluno o não aprender – como amplamente denunciadas em Patto (1990) e em Collares e Moysés (1996) –, neste contexto de jogo, de aprendizagem, não presenciamos o sujeito “retirando-se da situação adversa”, ou tomando o “alheamento como defesa” ou, ainda “calando-se, silenciando-se”. Ao contrário, o percebemos ativo no processo, tomando para si o desafio prazerosamente, envolvido como autor daquela construção.

Beauclair (2008, p. 57-58), apoiado em Piaget, nos promove uma interessante reflexão:

[...] sabemos que a interação é movimento de interdependência e interconexão entre idéias, eventos, objetos e pessoas. A nossa contribuição mais significativa, enquanto ensinantes, é fazer com que as vivências que envolvem a aprendizagem direta deixem de ser incidentais e passem a ser intencionais, onde não apenas se registrem automaticamente os materiais desta exposição direta, mas

sim os experimentos, pensando sobre eles e se estabeleçam relações.

[...] tal possibilidade reside a partir da intenção permanente do ensinante em estar nos movimentos de abertura às respostas de seus aprendentes, quando a eles apresentar os materiais e os conteúdos do conhecimento que se pretende alcançar.

É certo que nas, oficinas com o jogo, esses princípios são mais facilmente atendidos do que no contexto de uma aula, nos moldes em que a escola geralmente está organizada. Mas, seria reducionista, por um lado, e supervalorização da oficina, por outro, pensar que é impossível ao professor, por meio da intencionalidade de suas ações, desencadear conflito cognitivo, promover a abertura de possíveis, evocar a construção de hipóteses a serem testadas pelo sujeito, em distintas situações em sala de aula, tal como a situação de jogo pode permitir.

Nos desafios cognitivos encontram-se relacionados, por interdependência, aspectos sociais e afetivos. No conceito que adotamos de resiliência, os aspectos socioafetivos possuem função e apresentam impacto na construção da resiliência, como discutiremos a seguir, na segunda categoria constituída na organização dos resultados do estudo.

Categoria 2: Aspectos socioafetivos presentes no jogo: relações com resiliência

Na teoria piagetiana, a afetividade é a energética da ação. Dell’Agli (2008) explica que, nessa abordagem, a afetividade e a cognição mantêm relação solidária, havendo complementaridade entre ambas. O pensamento não é governado pelo afeto e nem o contrário se comprova verdadeiro.

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

Ao analisarmos as jogadas, é possível perceber que os aspectos socioafetivos estão imbricados nos cognitivos. Para Piaget (1996), a interdependência é a condição de integração dos sistemas parte-todo. Assim, os aspectos socioafetivos indicativos de maior envolvimento do jogador com o jogo e

com os pares são solidários ao progresso cognitivo. Esse é um indicativo para a construção de fatores protetivos em um contexto de aprendizagem, quer ela ocorra por meio do jogo ou por meio de qualquer outra atividade.

Afetividade e cognição são indissociáveis, complementares, e seu desenvolvimento ocorre de maneira paralela. Entretanto, o autor nos alerta sobre o fato de que a afetividade não cria estruturas de inteligência. Ela pode favorecer ou retardar o processo de construção do conhecimento, de acordo com os sentimentos nutridos pelo sujeito em face do objeto a ser conhecido. Ambas não se opõem, visto que os sentimentos, além de impulsionarem a ação, podem ser eles mesmos estruturados numa escala, ou seja, podem ser hierarquizados como no processo de seriação. Com relação ao paralelismo entre ambos, Piaget (1996) afirma que existe uma correspondência termo a termo, ou seja, como não há estrutura sem afeto, às novas estruturas devem corresponder regulações diferentes. Nesse sentido, a toda estrutura nova deve corresponder uma nova forma de regulação energética; a cada nível de conduta afetiva deve corresponder um certo tipo de estrutura cognitiva.

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

Figura 9 – Protocolo representativo de uma jogada entre S2, S4 e S8

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCEN-TADAS	SET FORMADO	JOGADOR
08				S2

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta partida formou apenas um set. S2 comenta: “Nossa, vocês são muito fominhas, não dão tempo nem pra eu jogar”. S8 responde: “Ué! O que você quer que a gente faça? Quer que a gente fique esperando você pegar no tranco?”. S4 verbaliza: “Esse jogo é de gente rápida; se você é lento, azar o seu.” Com este comentário, S2 fica sem graça, e comenta: “Ah! Ficam falando que eu sou devagar,

já, já eu monto um conjunto”. S4 e S8 dão risada e a partida continua. Na oitava mesa, os jogadores pedem para acrescentar mais cartas. Em seguida, S2 começa a montar um *set*. Pega a carta  e volta a observar a mesa; na sequência pega as cartas  . E diz: “Tá vendo, consegui montar um jogo”. S8 diz: “Aleluia”. S2 responde: “Melhor formar um do que nenhum”. Neste momento, S4 comenta: “Como você se contenta com pouco”. S2 responde: “É pouco para vocês, mas, para mim, que nunca montô nada, tô no lucro”. Durante a partida disputada, S2 se manteve envolvido, mesmo não conseguindo formar mais *sets*.

Nesse exemplo, S2 está demonstrando que sua intenção em jogar e viver a experiência é mais importante do que ter a vitória, embora demonstre estar frustrado, porque seria muito melhor conquistá-la. Mas, mesmo frustrado, S2 se mantém envolvido na atividade. O interesse de S2 pelo jogo, manifestado pela vontade de formar um *set*, demonstra que seu afeto pela atividade atua como um facilitador.

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

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

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

Assim como o conhecimento, o interesse não nasce da experiecia única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, é o “querer” vencer os desafios da tarefa que permitiu que S2 elaborasse novas estruturas, para formar o set desejado. Este querer equivale a um termo afetivo. Piaget o denomina como “vontade” (ou melhor, força de vontade).

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

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

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

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

Figura 10 – Protocolo representativo de uma jogada entre S8, S3 e S7

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

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

Toda a ação se compõe de cognição, relativa aos meios, e de afeto, responsável pelos fins, pela energia, interesse e curiosidade para interagir com o meio, construindo o conhecimento. A criatividade é um fator que revela a motivação. Ela pode ser entendida como a condição de inventar, ter ideias novas e de resolver problemas de diferentes maneiras. Por sua vez, a curiosidade também denota a motivação na busca de ação e (trans)formação de conhecimentos. Ela pode ser entendida como a tendência para investigar, querer saber. Desse ponto de vista, os objetos, ou mesmo a realidade em geral, só despertam o sujeito quando possuem valor afetivo para ele e possibilitam suas satisfações, como necessidades e desejos.

Sobre estes últimos, discorrendo acerca dos interesses e dos valores, Bloch (1970) revela que a noção de necessidade comanda imediatamente a de interesse. Acerca dessa questão, Piaget (apud BLOCH, 1970, p. 27) assim se pronuncia:

O interesse é a relação da necessidade... é um fenômeno complexo que, independentemente de seus aspectos afetivos, constitui atrativo agradável para o ser, coisa ou atividade em que está o objeto; o desejo de aproximar este ser, de se apropriar desta coisa, de exercer esta atividade...

No jogo, assim como em qualquer outra atividade que o sujeito realize, há o convite para que o sujeito se envolva, implique sua estrutura cognitiva na solução de problemas e desenvolvimento de estratégias. Os aspectos afetivos estão sempre presentes, interferindo em suas atitudes frente à demanda. Outra dimensão também a ser considerada é a do social, uma vez que o sujeito, em contato com outras pessoas, sofre influências das condutas alheias.

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

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

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

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

Em algumas ocasiões houve rivalidade, desejo da vitória e, em outros, situações cooperativas.

O Set Game tem uma característica peculiar, mesmo sendo jogado coletivamente entre os pares, ele é um jogo individual, pois cada jogador observa as possibilidades de sets na mesa e individualmente tenta montar o seu próprio jogo. Os sujeitos não testavam suas hipóteses fisicamente e sim mentalmente, pois do contrário estariam mostrando ao adversário a sua estratégia para formar conjuntos. Neste jogo coexistem a cooperação e a competição.

As dimensões cooperativas e competitivas podem ser observadas em quatro distintos fragmentos, exemplificados a seguir. Entretanto, esclarecemos que, ao separar os fragmentos, optamos por apresentar momentos de predomínio de um ou de outro, mas não ignorando que encontram-se imbricados. Na verdade, na dinâmica do jogo, eles ocorrem de modo indissociável e isso é considerado extremamente positivo ao contexto das oficinas com jogos.

Em um dos fragmentos, revelamos um momento em que havia 13 cartas na mesa. A pedido dos jogadores, foram acrescentadas as três últimas cartas. Os jogadores observaram a mesa, mas não conseguiram montar nenhum conjunto. Eles acreditavam que devia haver mais *sets* na mesa, mas que sozinhos não conseguiam achá-los. Então, S3 perguntou à pesquisadora: “Como essas são as últimas cartas do jogo, não podemos tentar montar os *sets* juntos?”. A pesquisadora questionou: “Se vocês formarem conjuntos juntos, de quem serão esses *sets*?” S1 deu a ideia: “Podemos contar os *sets* que formamos até agora, e ver quem formou menos *sets*. O que tiver a menor quantidade de *sets*, fica com os conjuntos que formamos juntos.” S7 e S3 concordam com a ideia. E começam a observar a mesa.

Figura 11 – Protocolo representativo de uma jogada entre S1, S3 e S7

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO
09			

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

A condição de adotar a perspectiva do outro é constituinte da cooperação⁴ e implica em (co)operar, ou seja, operar junto, conjuntamente. O operar junto com o outro indica necessariamente que não prevalecerá a opinião de um ou de outro, mas que será preciso ajustamento e troca. É compreensível que os participantes, em sua maioria, manifestem diferenças em cooperar, pois a cooperação é fruto de reciprocidade construída nas relações de troca entre uma dupla que se amplia para todas as formas de relação interpessoal. Em todos esses desafios, convida o sujeito a descentrar de seu ponto de vista e adotar novas formas de pensamento (OLIVEIRA, 2005).

A cooperação é responsável por muitas transformações ocorridas no desenvolvimento, seja em sua vertente social, moral ou cognitiva. Essencialmente definida como um sistema de operações interindividuais efetuadas em correspondência recíproca, ela permitirá à criança coordenar seus próprios pontos de vista com os de outrem e confrontar sua experiência imediata com referenciais mais amplos, dotando-a de uma maior compreensão de si e da realidade (PIAGET, 1973b).

⁴ A cooperação, neste estudo, é entendida no contexto piagetiano, significando respeito mútuo e revela um processo de afastamento gradativo do egocentrismo rumo à descentralização do pensamento (OLIVEIRA, 2005).

Elegemos outro protocolo em que há indícios da cooperação. Observemos o protocolo de jogo de S10:

Figura 12 – Protocolo representativo de uma jogada entre S10 e S2

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS
14		

Fonte: Dados da pesquisa.

Na 4ª sessão, S10 pegou as cartas e tentou montar um conjunto. S2 diz: “Não dá, tá faltando uma carta.” S10 pergunta: “Qual?”. S2 fala: “Olha as cartas que você escolheu, vê o que falta aí.” S10 diz: “Não tô vendo”. S2 diz: “Faz que nem eu, pensa no que tá faltando pra formar o conjunto e depois olha na mesa para ver se a carta está lá”. S10 observa a mesa e diz: “Com essas não dá”. S2 comenta: “É verdade”.

S10 devolve as cartas na mesa e, na sequência, monta o set . S2 comenta: “Está errado!”. S10 pergunta: “Por quê?”. S2 responde: “Tem duas cartas ovais.” Na sequência, S10 devolve as cartas e comenta: “Ainda bem que tô jogando com você, se tivesse jogando com o gordinho ele ia deixar eu me lascar sozinho.”

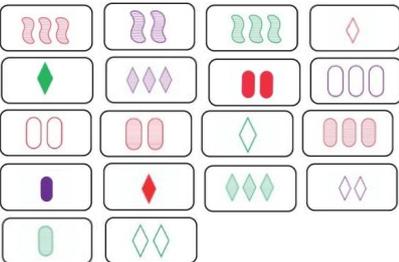
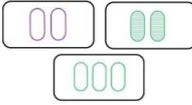
Vimos, nesse registro de jogo, que a cooperação apresenta um caráter reflexivo e regulador de S10 e permite a manifestação da reciprocidade, tornando-se, ao mesmo tempo, processo e procedimento para a construção da consciência lógica. Com isso, a atividade mental deixou de ser concreta e egocêntrica para se tornar abstrata e socializada. 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.

A cooperação possibilita a construção interna que permite ao sujeito discriminar entre o que é melhor para si mesmo de acordo com a situação, visto que analisa separadamente cada alternativa exposta por seu par. Ela não se conforma

ou aceita a imposição na coação, mas identifica-se com determinados agentes e valores socializados e levados à discussão por meio da ação conjunta.

Na quarta sessão, estavam jogando S2, S4 e S6, a dinâmica deste grupo foi diferenciada das demais, pois os jogadores estavam competindo abertamente quanto a quem ia encontrar os sets mais rapidamente. Na mesa seis, as três jogadoras encontraram ao mesmo tempo um conjunto. Foi necessária uma organização diferenciada, para elas pegarem o set. S2 comentou: “Já que as três são rápidas, toda vez que nos achamos sets juntas, tiramos dois ou um, para ver quem começa a montar o conjunto.” Desse modo, S6 conquistou o direito de montar primeiro um dos sets que estavam na mesa. Assim que S6 terminou de montar o conjunto, S2 rapidamente encontrou o segundo set da mesa. E, na sequência, S4 montou o último conjunto da mesa.

Figura 13 – Protocolo representativo de uma jogada entre S4, S2 e S6

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

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante as sessões realizadas com o jogo, a conduta lúdica de uma das participantes nos chamou a atenção pela frequente manifestação de competitividade. S4 ficava concentrada na mesa, para tentar montar o maior número de sets. Em todas as sessões em que participou, venceu, independentemente do adversário com quem estava disputando. Os demais jogadores ficavam intimidados com a sua presença e quase não se comunicavam. Os adversários diziam “*Vamos perder, nem adianta tentar, ela não dá espaço para gente*”. S4 aparentava não dar

ouvidos para os comentários de seus adversários. A pesquisadora questionou: “O que você acha daquilo que seus colegas estão falando de você? S4 responde: *“Não me importo, gosto muito das sessões e do desafio de formar conjuntos e ser mais rápida que os outros jogadores. Esse não é o objetivo do jogo? Formar mais sets para vencer? Então não fico perdendo tempo conversando com eles. E também não consigo conversar, porque fico prestando atenção no jogo”*.

Mesmo o jogo de S4 sendo superior ao jogo dos demais adversários, podemos afirmar que do ponto de vista cognitivo seu jogo é mais satisfatório, em termos de resultado, pois em todas as sessões que participou, era a jogadora que mais formava sets. Analisava todas as cartas como possibilidades de formação de conjuntos. Mas, analisando do ponto sócioafetivo, podemos afirmar que suas jogadas revelaram ausência de interação com os demais jogadores o que também os impedia de interagir com ela, pois sua conduta competitiva os inibia. Quando ela estava presente havia um certo incomodo por parte deles. Ela deixa claro qual é o seu objetivo, ser mais rápida que os outros. Ou seja, o sujeito não vai para além dos objetivos impostos pelas regras do jogo, não o partilha com os demais adversários, como ocorreu no caso de alguns sujeitos que intentaram oportunizar que os adversários melhorassem seus jogos. É interessante observar que ao avançar na compreensão de jogo, torcer pelo adversário passa a ser uma estratégia adotada pelos jogadores pois percebem que a melhora no jogo do outro implicará melhora no seu próprio jogo. Entendem que jogar com participantes que jogam melhor, oportuniza que aprimorem seu próprio modo de jogar.

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

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

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

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

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

Mantovani de Assis (2004, p. 31) afirma que a descentração é entendida como a adaptação ao meio social, à capacidade de situar a si próprio entre várias relações e coordenações, libertando-se da subjetividade para a objetividade relativa. Descentrar é importante para tornar o pensamento mais dinâmico, mais flexível e autônomo. O reconhecimento da perspectiva do outro ou a descentração é o processo de tomada de um outro modo de ver, de perceber, de conceber, diferente do seu, o que permite dialeticamente interações e trocas. Ou seja, por meio das trocas estabelecidas, novas perspectivas são construídas e à medida que as perspectivas são ampliadas, novas trocas e interações são possibilitadas.

O pensamento descentrado é aquele capaz de considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesmo e de um ponto de vista diverso do seu. A descentração nada mais é do que a superação do egocentrismo, permitindo a discriminação de referenciais diversos ao eu e a adoção de critérios recíprocos, fundamentais ao desenvolvimento da cooperação.

Elegemos o registro da jogada a seguir para exemplificar a presença da descentração.

Figura 14 – Protocolo representativo de uma jogada entre S5, S3 e S1

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

Fonte: Dados da pesquisa.

Na 7ª sessão, S5 pede para acrescentar mais cartas, pois não havia *sets* na mesa. S3 comenta: “Será que não tem mais conjunto? Tem tanta carta na mesa.” S5 pede para esperar, pois quer observar a mesa novamente. Ela comenta com S3: “Então tem *set* na mesa!”. S3 responde: “Acho que vi um, mas não tenho certeza.”

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

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

Vimos, nesse recorte da partida, que a capacidade de buscar o contato com o outro, de manter-se conectado aos pares e envolvido nos grupos oportuniza a descentração e favorece o maior domínio do jogo. A interação dos sujeitos com seus pares atua no sentido de estimular a troca de papéis com seus iguais.

A construção da perspectiva interpares é caracterizada por maior coordenação do jogo, de suas possibilidades, das articulações entre jogadores e seus jogos e os jogos do outro, além de articular o pensamento do outro aplicado ao seu jogo e à dinâmica resultante dessas coordenações. Coordenar 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). À proporção que os sujeitos vão descentrando e que seu conhecimento se amplia melhoram a percepção e o relacionamento com as coisas e de uma com as outras.

A autonomia pode ser inferida nos procedimentos dos jogadores nas sessões com o jogo, quando os jogadores coordenavam as cartas da mesa, elaboravam estratégias e analisavam os procedimentos. A autonomia, para Piaget (2001), não é o fazer sozinho, a interdependência, é a interdependência entre os elementos. Quando a criança analisa seus procedimentos no jogo ou em outra atividade, ela se torna autônoma, sendo capaz de construir e aplicar o que aprendeu. A autonomia é de ordem afetiva, cognitiva e social. O aluno autônomo faz escolhas, toma decisões e possui desejo na ação, e isto se constitui em autorregulação.

Wadsworth (1996, p. 198) afirma:

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

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

Na proposta de compreensão do termo resiliência a partir do referencial teórico adotado, os fatores protetivos advindos de aspectos afetivos e sociais se relacionam aos aspectos cognitivos e manifestam-se no enfrentamento à demanda. Assim como analisamos, na categoria anterior, que a situação de jogo na modalidade de oficina, embora artificial, não detém unicamente a possibilidade de

um trabalho diferenciado oportunizador da construção da resiliência, no caso dos afetos e das interações presentes, a mesma afirmação é válida. Estamos o tempo todo e em todas as situações em contextos distintos de interação e trocas. A sala de aula não é um espaço no qual a interação necessite ser constituída; ao contrário, a sala de aula se constitui um espaço de interação. Assim, os aspectos socioafetivos permeiam as aprendizagens, quer no jogo ou na sala de aula, em uma atividade formal. Reconhecer isto e, mais ainda, perceber nesse contexto a condição do trabalho intencional de promoção da resiliência na escola é fundamental. Aos aspectos socioafetivos se relacionam aqueles fatores protetivos que estão relacionados ao pertencimento, ao acolhimento, à identidade no grupo, aos significados e valores atribuídos a si pelo outro e *per si* a partir das apreensões do real.

Encontrar fatores protetivos nesse grupo de sujeitos considerados na escola como aqueles com dificuldades de relacionamento, de aprendizagem e de trocas interindividuais é muito importante, no sentido de evidenciar que a Sala de Apoio à Aprendizagem é mais que um ambiente para a revisão de conteúdos não compreendidos da Língua Portuguesa e da Matemática. Ela engendra relações de reciprocidade, motivação para o engajamento na tarefa, senso de pertencimento, dedicação e envolvimento na demanda, tolerância à frustração, controle das emoções envolvidas no ganhar e perder, cooperação e competição, discutidos em nosso estudo.

3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO JOGO

A seguir, apresentaremos as situações-problema utilizadas para identificar quais estratégias os participantes utilizaram em desafios específicos.

Figura 15 – Representação das situações-problema

	CARTAS NA MESA	POSSÍVEIS SOLUÇÕES
SITUAÇÃO 1		
SITUAÇÃO 2		
SITUAÇÃO 3		
SITUAÇÃO 4		

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo principal da situação-problema é focar o olhar do jogador para alguns pontos que podem ser melhorados e para as boas estratégias que adotou, às vezes, sem perceber, proporcionando a tomada de consciência das ações. “É interessante, portanto, criar situações que provoquem o olhar numa determinada direção” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 74). Trata-se de oportunizar a tomada de consciência das ações. O simples êxito não é garantia de compreensão. Ao professor interessa o processo de tomada de consciência das ações ou reflexão do aluno, e levá-lo a constatar suas ações é um bom caminho para a compreensão.

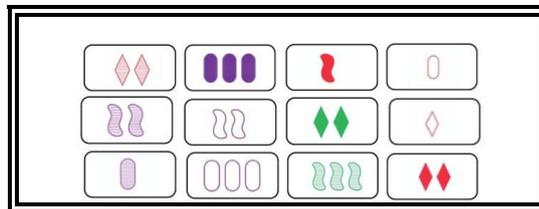
Uma situação é, de fato, um problema para o aluno, se ela apresenta um desafio intelectual, pede antecipação, planejamento, representação e elaboração de estratégias de solução. Reforçando essa ideia, Echeverría e Pozo (1998, p. 16) afirmam:

Uma situação somente pode ser concebida como um problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e na medida em que não disponhamos de procedimentos automáticos que nos permitam solucioná-la de forma mais ou menos imediata, sem exigir, de alguma forma, um processo de reflexão ou uma tomada de decisões sobre a seqüência de passos a serem seguidos.

A resolução de uma situação-problema pelo sujeito corresponde a um instante de reflexão sobre o jogo, e desenvolve capacidade crítica e autocrítica. Essa atitude não permanece circunscrita a um jogo específico, mas pode ser ampliada, projetando-se a outros planos, permitindo ao jogador aprender a formular hipóteses e testá-las, o que, em outras palavras, significa aprender a perguntar e buscar soluções.

Observamos, na situação a seguir, que, por meio da situação-problema, o jogador é levado à tomada de consciência.

Figura 16 – Situação-problema 4



Fonte: Dados da pesquisa.

S6 começa a organizar o *set*, pega as cartas e pergunta para a pesquisadora: “Esse dá?”. A pesquisadora pergunta: “Que *set* você formou?” S6 pensa um pouco e responde: “Tá certo, sim, as cartas são diferentes.” A pesquisadora pede que S6 descreva o *set* formado. Ele descreve: “As cartas têm quantidade diferente, cor, forma e preenchimento...” Interrompe a explicação e comenta: “Ah, tem duas cartas com o mesmo preenchimento.” Assim, revela ter percebido que o argumento explicativo não se sustenta. Ao ser dado a ele a tarefa de explicar o critério que adotou na montagem do *set*, ele tem a oportunidade de revisar a própria ação (pensamento) e é convidado a refletir, o que permite a constatação do erro. Em seguida, devolve as cartas à mesa e pergunta: “Quantos conjuntos tem na mesa?”. A pesquisadora responde que há dois. Observa a mesa por alguns instantes e pega as cartas . S6 diz: “Ainda tem mais um, né?” Observa a mesa e monta o conjunto . S6 comenta: “Tá errado.” A pesquisadora pergunta: “Porque você acha que está errado?”. Ele responde: “Essas são da mesma cor .

A pesquisadora problematiza: “O que está faltando para esse *set* ficar completo?”. S6 pensa um instante e diz:

“Com essas cartas não dá, precisa ser cartas diferentes.” Devolve as cartas na mesa e, em seguida, monta o set .

S6 realizou ações mentalmente. Podemos dizer que, nessa situação, tomou consciência de suas próprias ações, transformando assim o fazer em compreender. Essas relações não se limitam apenas ao jogo e, sim, a ações mais complexas, que poderão influenciar na aprendizagem do aluno no que se refere aos conteúdos escolares. Assim, o jogo é importante e, de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p. 106):

Praticar jogos – e, principalmente, refletir sobre suas implicações – pode ajudar a recuperar o ‘espírito de apreender’ que está escondido nos conteúdos escolares. Sabemos que os jogos não são semelhantes às tarefas escolares, sobretudo se analisarmos os seus conteúdos, mas veremos que há muitos pontos em comum se considerarmos sua forma.

Para Piaget (1977), a tomada de consciência não se reduz a um processo de iluminação, sem modificações no sistema cognitivo. É um processo que exige reconstruções e conceituação, transformando os esquemas de ação em conceitos por meio de coordenações. Envolve também regulações ativas, quando as regulações automáticas não são mais suficientes, o que necessita da consciência das ações. Segundo o autor:

O estudo da tomada de consciência na perspectiva geral da relação circular entre o sujeito e os objetos – o primeiro só aprendendo a conhecer-se mediante a ação sobre estes e os segundos só se tornando cognoscíveis em função do progresso das ações exercidas sobre eles. (PIAGET, 1977, p. 211).

O mecanismo da tomada de consciência segue uma lei geral que parte da periferia (P) da ação (resultados e variáveis do objeto) e orienta-se para as suas regiões centrais (C) (variáveis do sujeito). A tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação para que, em seguida, seja possível analisar os meios utilizados em busca de coordenações mais amplas (reciprocidade e transitividade) dos mecanismos inconscientes da ação. Essa lei permite ao sujeito compreender os

meios empregados nas ações, assim como as escolhas e as modificações ocorridas na própria ação e no objeto.

Esse movimento pode ser definido como “um processo de conceituação que se reconstrói e, depois, ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação” (PIAGET, 1977, p. 204). A ação é enriquecida pela conceituação, pelo reforço da capacidade de antecipação e de criação de um plano de utilização da ação imediata.

Diante de uma situação individual, os questionamentos que o professor ou o pesquisador pode desencadear oportunizam esse movimento de tomada de consciência das ações. No coletivo, a tomada de consciência pode advir da perturbação provocada pelo outro, pelo jogo do outro, pela ação do outro no tabuleiro, pelas emoções provocadas pelo outro (aspecto positivo). Entretanto, no individual, é possível que os diferentes momentos de tomada de consciência sejam considerados. Num jogo coletivo, cada sujeito pode estar vivenciando um processo distinto, e as situações individuais permitem a problematização mais pertinente ao processo de cada um. Alternar situações para que diferentes oportunidades sejam desencadeadas é a condição mais favorável.

Essa passagem dos esquemas de ação para a conceituação inclui, já no plano da ação, construções e coordenações que se sucedem segundo uma ordem, ao mesmo tempo, progressiva e regressiva.

A forma de pensar e agir nos jogos de regras pode vir a ser aplicada em outras situações escolares ou da vida cotidiana. Macedo (1992) lembra que o uso do jogo de regras como recurso escolar exige conhecimento de sua estrutura e clareza de seus objetivos por parte do educador. Essa atuação envolve o conhecimento dos aspectos fundamentais para a utilização escolar de um jogo.

Partindo das considerações de Macedo (1994) e de Brenelli (1996) sobre o uso de jogos e sua repercussão cognitiva e social para os indivíduos, pode-se dizer que o processo ensino-aprendizagem escolar está diretamente vinculado ao conceito piagetiano de tomada de consciência. Nesta investigação, partiu-se do pressuposto de que a atividade cognitiva favorecida pelos jogos de regras pode levar os alunos a uma aprendizagem conceitual. Nesse sentido, afirma Brenelli (1996, p. 141):

A criança ao jogar, quando depara com uma situação-problema, gerada pelo jogo, e tenta resolvê-la a fim de alcançar seu objetivo (ganhar o jogo), cria procedimentos, organiza-os em formas de estratégias e avalia-os em função dos resultados obtidos, bons ou maus.

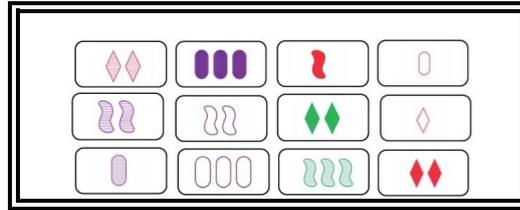
De acordo com a fundamentação teórica de Piaget, Brenelli (1996) e Macedo, Petty e Passos (2000) ressaltam o trabalho com jogos que permitem “espaços para o pensar”, visto que o sujeito ativo, em posse da compreensão das regras do jogo, tendo garantido seu “jogar certo”, pode voltar-se para o “jogar bem”, compensando desafios e perturbações que o movimento dos jogos pode evidenciar. Os erros cometidos nas jogadas podem desencadear tomadas de consciência de novos meios a serem empregados, novas criações e descobertas de estratégias são feitas.

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. Ele tanto permite “diagnóstico” do processo em andamento, como permite o avanço por uma aprendizagem advinda da constatação do erro.

O erro, na perspectiva teórica de Piaget, revela um processo dinâmico que dirige o ato de conhecer. La Taille (1997, p. 26), ao se referir à construção do conhecimento na perspectiva piagetiana, aponta que a realidade é filtrada pela consciência do sujeito, “retendo e interpretando aquilo que é capaz de incorporar a si. Em uma palavra, conhecer é conferir sentido, e esse sentido não está todo pronto e evidente nos objetos de conhecimento: ele é fruto de um trabalho ativo de assimilação”, realizado pelo sujeito. No curso de seu desenvolvimento, o sujeito fará diferentes interpretações sobre o mundo e a qualidade dessa compreensão dependerá do nível de estruturação de sua inteligência. Nesse caso, muitas interpretações das crianças apresentar-se-ão como erradas sob o ponto de vista do adulto, mas Piaget (1987) as compreende enquanto parte integrante do processo investigativo rumo ao conhecer, uma vez que atesta uma verdade do sujeito e, por isso, o autor considerou o erro como construtivo.

Elegemos a situação-problema 3 para discutirmos essa questão.

Figura 17 – Situação-problema 3



Fonte: Dados da pesquisa.

S2 começa a organizar o set  e pergunta: “Esse dá?”. A pesquisadora pede que ele descreva o set formado. S4 responde: “Aquele em que as cartas têm o mesmo preenchimento.” A pesquisadora novamente o questiona: “Neste set que você formou, todas as cartas são iguais?”. S2 observa as cartas e comenta: “Ah, tem uma carta com o preenchimento diferente.” A pesquisadora questiona S2: “O que está faltando neste set para ele ficar completo?”. S2 responde: “Uma carta de três quantidades, mas esta carta não tem na mesa.” A pesquisadora pede que ele observe as cartas da mesa novamente. S2 olha todas as cartas da mesa e observa, também, as cartas que tinha separado. Na sequência, diz: “Achei.” Pega a carta  e completa o set .

Na sequência, observa a mesa e comenta: “Ainda tem outro conjunto.” Monta o segundo set  e comenta: “Tá certo, né?”. A pesquisadora questiona: “Porque você acha que está certo?”. S2 responde: “Porque as cartas têm o mesmo preenchimento.” A pesquisadora, então, pede: “S2, diz para mim todas as características desse conjunto.” S2 responde: “Olha! Elas têm o mesmo preenchimento, quantidade diferente, forma diferente e cor, ah... errei de novo, tem duas cartas com a mesma cor.” S2 devolve as cartas na mesa e diz: “Com estas cartas não dá.”

Tenta agora montar outro set, pega as cartas  e diz: “Agora tá certo.” A pesquisadora pergunta: “Porque você acha que está certo?”. S2 responde: “Olha, elas têm cores diferentes, quantidades diferentes, formas diferentes e preenchimento igual.”

Nessa situação, o erro se tornou observável ao sujeito, pois criou um contexto em que S2 pôde verificar, por si mesma, contradição, conflito e não coerência entre suas ações e respostas.

Piaget (1990) concebe o erro não como uma oposição ao acerto, mas como invenção e descoberta. Nesse sentido, o que é errado em determinada situação pode não ser em outra. A partir dessa perspectiva, o erro pode ser visto como parte do processo e essencial na construção do conhecimento.

Macedo, Petty e Passos (1997, p. 29) analisam o papel construtivo dos erros, destacando que ignorar o erro dentro do processo de construção do conhecimento “é supor que se pode acertar sempre ‘na primeira vez’, é eliminá-lo como parte, às vezes inevitável, da construção de um conhecimento, seja de crianças, seja de adultos”.

O importante, no ato de conhecer, é que, ao assimilar a realidade, o sujeito a está recriando, conferindo sentido e, ao mesmo tempo, colocando-se em atividade. Piaget (1973a) considera fundamental a atividade do sujeito sobre o objeto enquanto processo autoestruturante da atividade humana. É através dessa atividade que o sujeito constrói a si (ampliando e flexibilizando seus esquemas), o outro e o objeto de conhecimento.

Nesse contexto, o erro é considerado como um comportamento inteligente, possível e necessário para o desenvolvimento e a aprendizagem, na medida em que revela a ação de conhecer. As ações infantis apresentam-se, primeiro, de uma maneira menos elaborada ou errada, inconscientes à criança e, gradativamente, poderão ser ajustadas por regulações do próprio sujeito até atingir um grau satisfatório cada vez mais consciente (MACEDO, 1994).

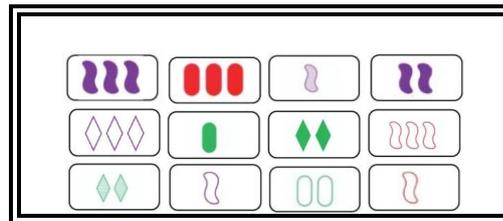
O processo de tomada de consciência, para Piaget (1977), é considerado como um sistema dinâmico, em permanente atividade, que caminha rumo às operações formais, possibilitando ao sujeito passar de um nível inconsciente à consciência. Na prática, podemos observar um sujeito primeiro realizando ações resultantes de tentativas ocasionais, para, num outro momento, atuar num plano de revisão, planejamento e ajustes na própria ação. Ou seja, estamos diante de dois planos de atuação do sujeito: o do fazer e o do compreender, tal como discutiu Piaget (1977, 1978).

Macedo (1994, p. 74) pontua que a questão do erro, “no plano do fazer, está comprometido com o resultado em função de um objetivo, bem como com a construção de meios e estratégias adequados à solução do problema que se está enfrentando”. Por isso, quando um objetivo estabelecido é frustrado e a criança tem a clareza que errou, o erro torna-se um problema, levando-a a buscar novas

soluções. O que possibilita à criança compreender o seu erro é a reflexão sobre as próprias ações, tomando, assim, consciência gradativa do erro.

Mais uma inserção de implicação pedagógica para o trabalho individual é que o jogo pode ser um desencadeador do conflito cognitivo. Elegemos a situação seguinte para discutirmos o papel do conflito cognitivo.

Figura 18 – Situação-problema 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa situação, S3 comenta: “Não tem *set*.” A pesquisadora indica a quantidade de possibilidades que estão postas na mesa. S3 pensa mais um pouco e pergunta: “É a possibilidade de tudo diferente?”. Olha a mesa e continua não vendo o *set*. A pesquisadora intervém nesse momento, explicando os atributos dos *sets* que estão na mesa. S3 observa mais um instante e diz: “Tem certeza que tem conjunto na mesa? Pois não estou vendo.” A pesquisadora, então, pega uma das cartas de um dos *sets* e faz uma provocação: “Essa  é uma das cartas do conjunto que tem todos os atributos diferentes. O que está faltando para esse *set* ficar completo?”. S3 observa as cartas da mesa e comenta: “Que difícil, não tô vendo.” Então, a pesquisadora pega a segunda carta do conjunto, mostra  e pergunta: “E agora, com as duas cartas do *set*, o que está faltando para o *set* ficar completo?”. S3 observa a mesa e pega a carta , completando, assim, o *set*.

Na sequência, S3 pergunta: “O outro conjunto é com o mesmo preenchimento?”. A pesquisadora responde que sim e, então, S3 diz para a pesquisadora: “Acho que você se enganou, não tem outro *set*.” A pesquisadora afirma que há, sim, mais um *set* na mesa e demonstra: “Essa  é uma das cartas do conjunto”. Na sequência, S3 diz: “Até que enfim, achei.” S3 pega as cartas   e completa o *set*.

Foi possível observar, nessa jogada, o que já havíamos observado acerca dos procedimentos desse sujeito no jogo coletivo: a ausência da visão de conjunto. Não percebe o jogo como um todo. S3 precisou da identificação de quantidades de *sets* na mesa, precisou da indicação dos atributos do conjunto e, ainda não sendo suficientes essas informações, precisou que a pesquisadora desse duas cartas do conjunto para que ele construísse o *set*.

Podemos ver, nessa situação, que não é só o jogo que promoveu o conflito cognitivo, mas as provocações que a pesquisadora realizou. Para alguns sujeitos, o jogo, por si só, não oferece conflito. Ele joga sem constatações, repete os procedimentos e atribui ao sucesso ou ao insucesso no jogo a casualidade ou o lance de sorte e azar. Provocar o pensamento do sujeito, convidando-o a pensar as próprias jogadas, permite que não se atenha a essa dimensão de fabulação ou de fantasia posta no jogo como argumento explicativo.

Importante ressaltar, ainda, que, na teoria piagetiana, os desequilíbrios têm o papel de fonte de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam o sujeito a ultrapassar o seu estado atual e procurar, seja quais forem, direções novas. Entretanto, o desequilíbrio só tem um papel formador quando provoca ultrapassagens, isto é, na condição de serem superados e conduzirem a regulações específicas. O que se busca através da intervenção por conflito cognitivo é que a ultrapassagem das perturbações conduza a regulações, e estas à reorganização cognitiva e, conseqüentemente, às reequilibrações majorantes.

Como afirma Piaget (1977), parece difícil aceitar a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem de desequilíbrios. A escola está acostumada com a ideia de ordem, de estabilidade, de certezas. Os desequilíbrios devem ser provocados unicamente na medida em que o nível do desenvolvimento da criança permite um reequilíbrio, em direção a um nível superior, ao precedente. Afirma também:

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídos de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo. (PIAGET, 1970, p. 158).

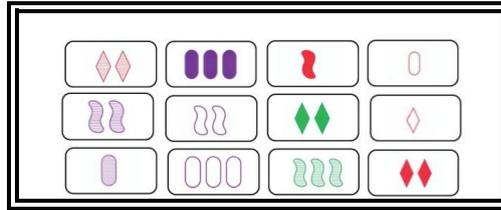
Segundo Macedo, Petty e Passos (2000), o jogar favorece e enriquece o processo de aprendizagem, uma vez que o sujeito é levado a refletir, fazer previsões e inter-relacionar objetos e eventos. Principalmente, aprende-se com situações-problema, em que certas posições ou movimentos de um jogo são “congelados”, visando à reflexão e ao aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelas crianças.

A prática do jogo pode, portanto, estimular a construção de esquemas cada vez mais complexos, permitindo também a construção de competências que permitam articular tais esquemas com os próprios desafios do jogo e do cotidiano dos jogadores (FIOROT; ORTEGA, 2009).

Solaz-Portolés e Sanjosé (2008, p. 196), ao analisarem a educação voltada para a resolução de problemas, ressaltam a importância da atitude dos professores, visto que, para eles, “a habilidade em resolver problemas depende tanto da interação das variáveis cognitivas quanto da possibilidade de discuti-las”. Por isso mesmo, sugerem que os professores devam incluir materiais concretos para facilitar o aprendizado de conceitos abstratos, em grupos pequenos, lançando sempre desafios e perguntas individualizadas, observando os dados que são fornecidos, os métodos utilizados e os objetivos traçados. O jogo de regras é um instrumento que se encaixa como uma das possibilidades para o trabalho do professor, à medida que cria um contexto lúdico, motivador e desafiador, capaz de mobilizar e desenvolver aspectos cognitivos.

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 elas não são satisfatórias. Essa característica é importante para resolver problemas e buscar novas soluções que respondam ao que foi solicitado. Se essa tomada de consciência não advém de uma situação coletiva de jogo, os momentos de interferência nas construções individuais podem ser significativos.

Na situação-problema a seguir, a elaboração de estratégias esteve vinculada à capacidade de antecipação, uma importante conquista a considerar nas construções dos sujeitos quanto aos aspectos cognitivos.

Figura 19 – Situação-problema 3

Fonte: Dados da pesquisa.

S10 fica em silêncio durante alguns minutos, observando a mesa, e em seguida, diz: “Acho que encontrei.” S10 começa a montar o primeiro set, pega as cartas   e as separa ao lado. Em seguida, observa a mesa, separa as cartas   e diz: “Fiz assim que fica mais fácil de pensar.” Volta a observar a mesa e pega a carta , acrescentando-a ao set   , conseguindo completar o primeiro conjunto. Na sequência, olha a mesa e pega a carta , acrescentando-a às duas cartas que tinha separado anteriormente,   . Constatamos que S10, por meio de inferência e de antecipação, mostrou coordenar as cartas da mesa, fazendo arranjos de possíveis sets a serem formados. Podemos dizer que S10 coordenou os observáveis do objeto.

Destacamos, em Piaget (1976), as definições que formula a respeito dos observáveis e das coordenações. Um observável é aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata de fatos por si mesmos evidentes, enquanto uma coordenação comporta inferências necessárias e, assim, ultrapassa as fronteiras dos observáveis.

As inferências constituem uma suposição no plano simbólico, nascem e morrem como suposição. Há suposições corretas e incorretas. Para Piaget (1976), inferir é interpretar um dado que não é constatado pela experiência. As inferências não são generalizações indutivas, isto é, não são a passagem extensível de “algumas” observações para “todas”, no que se refere às relações observáveis, dependendo, pois, de coordenações.

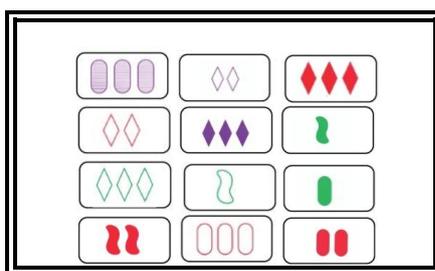
Essa situação se caracteriza pela possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los às escolhas que faz. Conforme avançam as

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).

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

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 a situação-problema 4 como exemplo de jogada na qual se evidencia a análise dos próprios procedimentos pelo jogador.

Figura 20 – Situação-problema 4



Fonte: Dados da pesquisa.

S4 observa a mesa e diz: “Não tem set”. A pesquisadora fala para ela que, na mesa, há três conjuntos. Ela diz: “Nossa!” Em seguida, acha o primeiro set:

. Na sequência, monta .

S4 comenta: “Não tô vendo mais conjunto.” Ela observa as cartas que restaram na mesa e os dois sets que formou e comenta: “Será que tirei alguma carta que atrapalhou a montar o outro jogo?” Pega um dos sets que estava formado

e começa a desmembrá-lo. Retira a carta e troca pela

. Troca também a carta pela , formando o set

. Depois, pega a carta e acrescenta às duas cartas que estavam na

mesa , formando o terceiro set.

Observamos, no jogo de S4, uma compreensão das propriedades do jogo e análise da situação proposta a ela. Fica evidente que a condição de perceber algo errado fez com que ela conseguisse desmontar o jogo e construí-lo de forma diferente, qualitativamente melhor em quantidade de sets. Além disso, o jogador revela a noção de conjunto, ao conceber que o erro na montagem de um set acarreta impossibilidades às demais peças em jogo.

S4 apresentou condição de analisar os próprios procedimentos. Esse modo de lidar, como já mencionado, permite que o jogador revise suas próprias ações, convidando-o a observar se as estratégias que empregou e as escolhas que fez foram as mais adequadas para a realização do objetivo. Analisamos como jogam os sujeitos em uma determinada situação, 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. Piaget (apud MACEDO, 1994) afirma que a nossa ação física e mental depende de dois sistemas cognitivos: o compreender e o fazer.

O sistema cognitivo do fazer está, então, comprometido com um resultado em função de um objetivo, bem como a construção de meios e estratégias adequadas à solução do problema que se está enfrentando. [...] Se o objetivo e o resultado forem claros para a criança, um erro de procedimento ou estratégia, em uma dada situação pode se tornar um problema, algo a ser alterado, corrigido ou aperfeiçoado. (MACEDO, 1994, p. 76).

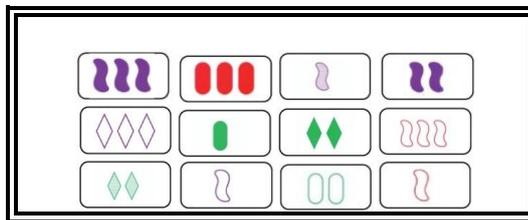
No plano cognitivo do compreender,

O compreender é o plano da razão, do sentido. É o plano do 'porque algo é assim', da consciência dos meios e das razões que produzem um determinado acontecimento. O plano da compreensão é o do domínio da estrutura, do sistema que regula a coerência de um certo fenômeno. [...] Neste o erro corresponde a uma contradição, conflito ou falha na teoria (hipótese) que explica determinado fenômeno. (MACEDO, 1994, p. 76).

Por isso, jogar é importante, tendo em vista que provoca no jogador uma constante análise de suas ações para atingir o objetivo final. A partir desses conceitos, pode-se perceber a especificidade de cada um e, também, a dependência de ambos no processo de 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, pois 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.

Figura 21 – Situação-problema 2



Fonte: Dados da pesquisa.

S9 observa atentamente a mesa e, em seguida, pergunta: “Os sets que estão na mesa... um é tudo diferente, e o outro é com o mesmo preenchimento?”. A pesquisadora pergunta: “Por que você acha que são esses dois sets?”. S9 responde: “Olhei a mesa e vi que não tem como montar outros conjuntos, as cartas são todas diferentes.” Na sequência, pergunta: “Acho que encontrei os sets, posso ir montando os dois, para ver se dá certo?” A pesquisadora sinaliza que sim, e S9 pega as cartas , separando-as da mesa. S9 comenta: “Esses são os dois sets que tem na mesa, deixa eu ver agora como dá para organizar.” S9 pega as cartas , monta o primeiro set e, na sequência, diz: “Estava certo... só dá para montar dois sets.” Agrupa as cartas que separou para formar o outro set . Depois, S9 comenta: “Agora não dá mais para formar conjunto, tá faltando cartas de outras cores e quantidades e preenchimentos diferentes.”

É possível observar, nessa situação, que S9 atingiu o jogo de conjunto. Vimos, em Piaget, que a relação parte e todo implica relações cada vez mais complexas, possibilitando ao sujeito aproximar-se da objetividade, ou seja, dos possíveis na relação entre sujeito e objeto, sendo que essas relações vão além

daquilo que está aparente na mesa, pois implica relações além daquilo que pode ser observável.

Rodrigues (2007, p. 62) afirma:

[...] o processo de superação dessa indiferenciação requer do sujeito coordenações de ações que possibilitem simultaneamente equilibrações em dois sentidos: no sentido da objetividade ou interiorização, ou seja, na compreensão de si mesmo (das suas coordenações de ações), e no sentido da objetividade ou exteriorização, ou seja, da compreensão do objeto.

O jogador coordenou as diferentes possibilidades antecipadamente, para depois realizá-las. S9 agiu mentalmente, fez relações, e isso é muito importante, porque, através delas, revela-se a atividade do sujeito na construção dos esquemas. Nesse caso, a construção de um esquema implica um processo construtivo possível através de um trabalho mental. Por isso, jogar é importante para Piaget, e o jogo *Set Game* possibilita várias construções e relações nos esquemas dos jogadores.

S9 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. Isso 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. Assim, ao questionarmos o sujeito, diante de uma jogada sua, sem a interferência dos demais jogadores, o momento pode vir a oportunizar regulações.

Para compreender a regulação, é preciso considerar a existência de dois processos que atuam em correlação de forças: aquele que atua proativamente e o que atua retroativamente. A força de retroação permite que a ação seja retomada ao processo e que, pela proação, a ação seja corrigida (PIAGET, 1976).

O equilíbrio cognitivo não possui um ponto de chegada, pois as estruturas podem se diferenciar internamente ou integrarem-se a estruturas mais amplas. A equilibração tem a necessidade de construção, e sua conservação só se mantém dentro de transformações que ocorrem pelas ultrapassagens, além de progredirem no sentido de um equilíbrio melhor.

Vimos que toda a construção do conhecimento caracteriza-se por um processo de interdependências entre o sujeito e o objeto, entre a aprendizagem *stricto sensu* e *lato sensu*, entre aprendizagem e desenvolvimento, dentre outros. Essas interdependências definem um processo dialético construtivo. Para Piaget (1999, p. 13), “[...] a dialética consistirá em construir novas interdependências entre significações”. Uma das ideias centrais que o autor defende é que existem processos dialéticos em todos os níveis de pensamento e de ação. Nesse processo, as relações que se estabelecem com o meio são fundamentais para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Assim, há um caráter dialético em todas as situações que necessitam de síntese e/ou construção de interdependências.

Piaget (1969, p. 70) comenta que, “... jogando, a criança assimila a realidade e a transforma em função de suas necessidades”. Para ele, é importante, então, favorecer situações educacionais que permitam os jogos, porque, através deles, a criança assimila as realidades intelectuais, impedindo que elas permaneçam exteriores à própria inteligência.

De acordo com Santos e Ortega (2009, p. 49), “jogar não é apenas apropriar-se das regras”. Há, necessariamente, uma etapa em que se aprende a jogar e, nesse momento, importa conhecer os objetivos do jogo, seu material, o que pode ou não ser feito. Entretanto, isso não basta para jogar bem. No caso de o jogo ser utilizado como recurso pedagógico, a ação do professor também deveria ser no sentido de levar o aluno a refletir sobre suas jogadas, relacionando-as com o objetivo que pretende atingir, pensar sobre modificá-la, saber antecipá-las, poder considerar o tempo todo as ações dos outros jogadores.

Conquistar um *status* de bom jogador exige uma boa organização, que pode ser expressa por ações como mobilizar recursos, coordenar informações, enfrentar problemas e vencê-los. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2000, p. 35):

Este é o desafio de quem joga e também dos estudantes. Nas estratégias e os meios definidos pelos jogadores para realizarem

suas ações ao jogar os diferenciam e, desse modo, quem consegue pensar melhores jogadas, trabalhar com hipóteses, levar em consideração suas possibilidades e as do adversário, coordenando-as simultaneamente, tem mais condições para vencer.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005), sem a constante presença do adulto, o jogar fica restrito ao senso comum (já muito aproveitado pelas crianças espontaneamente!), e o contexto escolar fica reduzido à sua “má fama”. Assim sendo, os procedimentos de intervenção realizados ao longo do trabalho com jogos atuam como desencadeadores de competência despercebidos pelos alunos, o que colabora para modificar a qualidade da participação nas atividades escolares.

Por meio do jogo, foi possível apreender a condição dos sujeitos participantes de diversificarem estratégias na busca de uma solução para o impasse colocado. 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.

Figura 22 – Art Attack

Fonte: David Dudu Gerstein. Disponível em: <<http://www.davidgerstein.com/details.php?id=1233>>.

Nesse momento, aproximamo-nos da etapa final da pesquisa e seus contornos já estão praticamente definidos. Ao passar pela apresentação do problema, pelas concepções teóricas que respaldaram o pesquisador em seu estudo, pela elucidação do método, pela apresentação dos resultados e análises empreendidas, chega o momento do pesquisador mostrar o conhecimento que produziu, muito embora seja ele fluido e efêmero e temporário. Outros dele farão uso, aprimorando-o ou, ainda, modificando-o diante de novas descobertas. Esse é o processo de construção do conhecimento científico. Analogamente à pintura de David Gerstein, mostra que as pinceladas coloridas constituem um “todo” harmônico e belo, a presença de diversos pincéis indica a possibilidade de, a qualquer momento, eles serem utilizados para modificar essa atraente produção artística.

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 a distintos fatores e o presente trabalho buscou, dentro do recorte a que se propôs (interações provocadas por um jogo de regras), identificar fatores protetivos manifestos nas situações analisadas. Essa relação esteve pautada nos seguintes princípios:

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

Tomando por base esses princípios, a complexidade do fenômeno se evidenciou 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 nos 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 *Set Game*, tornou-se questão central do estudo.

O contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem (S.A.A.) nos permitiu aproximarmos da significação do aprender nesse espaço e oportunizou que os fatores protetivos fossem retirados da própria situação, do contexto, e não advindos de uma realidade não condizente com 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 – a dos alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem participantes do estudo –, o que é significado como protetivo diante de desafios que o jogo, como as situações de aprendizagem formal, suscitam do aluno.

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

De acordo com Macedo (2000), o jogo desafia o pensamento, perturba, incomoda e, assim, se busca compensação, desencadeiam-se progressos no desenvolvimento do pensamento. Ao jogar, são incorporados dados da realidade às estruturas existentes, realizando-se, para esse fim, sucessivas acomodações. Desequilíbrios e contradições são superados pela construção de novas ligações entre o conhecido e o desconhecido, entre a situação atual e a anterior.

Foi observado, nos procedimentos dos jogadores, o envolvimento que os alunos tiveram nas sessões entre as duplas, trios e os quartetos e nas sessões individuais. A cada carta acrescentada e a cada nova coordenação, o jogo mobilizava o interesse dos participantes, a continuidade e a busca pelo objetivo do jogo. Mesmo diante de conflitos cognitivos e sociais no jogo, a persistência diante do desafio era nítida nos procedimentos. Mesmo sabendo que cada jogada era um novo desafio, pela constante alteração da mesa, todos os participantes estavam

ativos nas sessões e interagiam entre si. Não tivemos nenhuma desistência dos participantes durante as sessões propostas.

Os procedimentos “possíveis” elaborados durante o jogo de regras têm a intenção de preencher uma lacuna, sanar um desafio, buscando diferentes meios para alcançar o êxito. O procedimento considerado o mais adequado para a resolução de um determinado problema constitui-se o “necessário”, ainda que provisório, para o sucesso dessa tarefa. Tomando como referência a Epistemologia Genética, a coordenação entre os procedimentos possíveis e o necessário favorece a realização de uma ação mais adequada às limitações e às necessidades da atividade do jogo.

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, ele tem sido reconsiderado, e as possibilidades que ele oferece, de colocar o sujeito a agir e a relacionar-se com o outro e com os objetos de conhecimento, têm 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 Sala de Apoio à Aprendizagem. O erro, na teoria de Piaget, é visto como 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 o mais importante, mas 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 desse estudo.

A Sala de Apoio à Aprendizagem foi o espaço que consideramos apropriado para pesquisarmos sobre a possibilidade da construção da resiliência no espaço escolar, pois evidencia vulnerabilidades relativas ao não aprender. Nossos dados

nessa pesquisa apontaram para contradições que ocorrem em relação às dificuldades de aprendizagem entre os caminhos trilhados pelo aluno na construção do conhecimento.

Como realizamos nossa pesquisa em uma única escola, queremos evitar a generalização de nossos resultados. Porém, eles servem como base para refletirmos sobre as ações que estão acontecendo neste espaço oficializado para o trabalho com dificuldades de aprendizagem, o que impede ações mais efetivas de reestabelecimento das condições de aprendizagem dos alunos.

O espaço que foi implantado para proporcionar uma reestruturação no processo de aprendizagem e que tem como objetivo principal propiciar ao aluno a superação das dificuldades no processo de escolarização (o que discutimos no decorrer desse trabalho como construção da resiliência no contexto escolar) está apresentando falhas.

A construção da resiliência no ambiente escolar poderá ser proporcionada a partir do momento que o espaço da Sala de Apoio contribua com reflexões sobre as vulnerabilidades apresentadas no “não aprender”. Entendemos que estas vulnerabilidades devem ser analisadas distanciando-se da forma unilateral, porque se ainda continuarmos com a ideia de que a vulnerabilidade está centrada no aluno, permaneceremos com as rotulações e segregações que ainda estão presentes neste contexto escolar, as quais prejudicam a reestruturação do processo de aprendizagem.

A resiliência, como já foi apontado anteriormente, é um conceito da área da Psicologia que vem ganhando espaço e adquirindo um significado especial nas pesquisas em Educação voltadas para a formação de crianças e adolescentes que vivem adversidades, ou seja, expostos a situações extremamente estressoras e de risco para seu desenvolvimento, bem como na formação de professores para atuar diante dessas situações. Uma educação voltada para essa realidade poderá promover processos fortalecedores nos indivíduos submetidos a situações de riscos, permitindo-lhes ser pessoas ativas na transformação do contexto em que vivem.

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 desse 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 nesse espaço. A temática da resiliência convida a estudos que relacionem fatores protetivos e os processos de aprendizagem em distintos contextos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ACHKAR, A. M. N. E. **Resiliência: ferramenta para uma educação de qualidade.** 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói. 2011.

ALMEIDA, R. L. de. Os aspectos cognitivos e a linguagem verbal: uma interação dos esquemas simbólicos. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 10, n. 15, p. 43-62, dez. 2008. Disponível em:
<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/85/164>>.
Acesso em: 3 fev. 2012.

ALVES, I. P. **Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares.** 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas. 2006.

AMPARO, D. M. do 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.

AVANCI, J. Q.; ASSIS, S. G. de; PESCE, R. P. **Resiliência – enfatizando a proteção dos adolescentes.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

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/Barbosa.** 2006. 342 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

BARLACH, L. **O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito.** 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

BARRETO, M. da A. **Ofício, estresse e resiliência: os desafios do professor universitário.** 2007. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.

BEAUCLAIR, J. **Do fracasso escolar ao sucesso na aprendizagem: proposições psicopedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BELLO, L. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 2011.

BELMONT, E. M. L. **A resiliência no processo de formação continuada dos professores de Ciências Naturais**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Amazonas, Manaus. 2009.

BEZERRA, G. de M. **Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2005.

BIANCHINI, D. C. S.; DELL'AGLIO, D. D. Processos de resiliência no contexto de hospitalização: um estudo de caso. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 427-436, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a13.pdf>>. Acesso em: 15. ago. 2012.

BLOCH, M.-A. **Traité de psychologie de l' enfant**. v. 4. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

BORGES JR., J. F. **Resiliência e sucesso escolar: um estudo de caso com afrodescendente no ensino público**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

BRENELLI, R. P. Uma proposta psicopedagógica com o jogo de regras. In: SISTO, F. F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 140-162.

CARVALHO, F. A. **O mal-estar docente: das chamadas devastadoras (*Burnout*) às flamas da esperança-ação (resiliência)**. 2003. 284 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

CAMARGO, L. S. dos. **Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção**. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 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. São Paulo: Cortez, 1989.

CENTRO DE ESTUDOS PSICOLÓGICOS SOBRE MENINOS E MENINAS DE RUA - CEP-RUA. Disponível em: <www.msmedia.com/ceprua>. Acesso em: 3 jan. 2012.

CHAVES, A. L. G. L. **Resiliência e formação humana em professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal** – em busca da integralidade. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

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.

CLAPARÈDE, 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.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

CYRULNIK, B. **Resiliência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DECHANDT, V. S. **O processo de construção dos vínculos afetivos e de resiliência em crianças abrigadas**: um aspecto da educação não formal. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2006.

DELL'AGLI, B. A. V. **O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico**. 2002. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.

DELL'AGLI, B. A. V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. 2008. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ECHEVERRÍA, M. D. P. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). **Solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-42.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FERREIRA, S. B. **Percepções de jovens usuários e não usuários de drogas sobre a escola e a família**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2010.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C. Modos de aprender e de ensinar de professoras em situação com o jogo Traverse. In: MACEDO, L. de. **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 97-124.

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

GARCÍA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, S. C. **Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos**. 2008. 151 f. 2v. Teses (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

GOMES, V. **Três formas de ser resiliente: (des)velando resiliência no espaço escolar**. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INHELDER, B.; CAPRONA, D. de. Rumo ao construtivismo psicológico: estruturas? procedimentos? Os dois indissociáveis. In: INHELDER, B. ET al. **O desenrolar das descobertas nas crianças: um estudo sobre as microgêneses cognitivas**. Tradução Eunice Gruma. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

LA TAILLE, Y. de. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990. (Série: Ensino de 1º Grau: Ciclo Básico, 2.).

LA TAILLE, Y. de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.

LEITE, R. de C. N. **Da relação educação/resiliência**: o projeto Mestre Pastinha. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. Jogos de palavras e cognição. **Revista Trino**, São Paulo, n. 2, p. 43-47, 1991.

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. M. L. S. de. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-140.

MACEDO, L. de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

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

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chrite. Quatro Cores, Senha e Dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAIA, M. E. de O. M. **Vulnerabilidade e resiliência diante da violência escolar**. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.). **Provas para diagnóstico do comportamento operatório concreto e formal**. Campinas: UNICAMP, 2004.

MARTINS JR., G. **Saberes de professores de sucesso do ensino fundamental em território rural resiliente** – Norte de Minas Gerais. 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

MAYER, L. R. **Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo**. 1998. 49 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.

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.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**: sinopse cronológica e vocabulário. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOURA, M. R. L. **Reformas educacionais, protagonismo juvenil e Grêmio Estudantil**: a produção do indivíduo resiliente. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba. 2008.

OLIVEIRA, F. N. de. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades, por meio do jogo xadrez simplificado**. 2005. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

OLIVEIRA, F. N. de; MACEDO, L. de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 007/2011 - 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 do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual. 4 jul. 2011. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas_de_apoio/instrucoes/instrucao022.pdf>. Acesso em: 9 out. 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PELTZ, L.; MORAES, M. da 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.

PEREIRA, F. A. **Ludicidade e resiliência**: como professores de educação infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo. 2010. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

PESSOA, A. S. G. P. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual**: risco e proteção. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2011.

PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: PIAGET, J. **Introduction à l'épistémologie génétique**. Paris: Presses Universitaire de France, 1950.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Introdução, revisão e notas de Mário Carretero. Buenos Aires: editora Aique, 2001.

PIAGET, J. **Psychologie et pedagogie**. Paris: Dunod, 1969.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense, 1970.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973a.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**. 5.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

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

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 21.ed. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIANTAVINI, F. N. O. **Jogo de regras e construção de possíveis**: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica. 1999. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

PIZARRO, M. A. P. **Aids, resiliência e escola**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santo Ângelo. 2006.

PUNHAGUI, G. C.; SOUZA, N. A. de. A autoavaliação na aprendizagem da língua inglesa: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem na gestão do erro. **Roteiro**, v. 37, p. 265-293, 2012.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca de um sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

REBEIRO, G. B. de F. **Fatores protetivos em alunos do 6º ano do ensino fundamental no jogo de regras Rummikub**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESILIÊNCIA. In: HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão on-line. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=resili%25C3%25AAnCIA>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

RIBEIRO, M. P. de O.; ROSSETTI, C. B. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, L. de (Org.). **Jogos, psicologia e educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 13-33.

RODRIGUES, I. B. Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões lingüísticas de tempo: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana. 2007. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2007.

SANTOS, C. C.; ORTEGA, A. C. O jogo de regras como recurso para avaliação e intervenção: um estudo piagetiano com adolescentes. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 26-49, 2009.

SANTOS, P. L. dos. **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico**: um estudo comparativo. 2002. 113 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2002.

SOUZA, M.T.C.C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Valéria Amorim Arantes. (Org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GREGOIRE, J. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 155-168.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – Scielo Brasil. Disponível em: 7<http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_home/lng_pt/nrm_iso>.

SISTO, F. F. Contribuições do construtivismo à psicopedagogia. In: SISTO, F. F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 34-63.

SISTO, F. F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOLAZ-PORTOLÉS, J. J.; SANJOSÉ, V. Piagetian and Neo-Piagetian variables in science problem solving: directions for practice. **Ciências & Cognição**, n. 13, v. 2, p. 192-200, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v. 16, n. 3, p. 104-113, dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-12822006000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2012.

TORRES, M. Z. **Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos**. 2001. 273 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

TORTELLA, J.C.B. **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos**. 2001. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VALLE, L. E. L. R. do. **Desenvolvimento sócio-emocional da criança na educação infantil: uma perspectiva preventiva**. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2001.

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

YUNES, M. A.M. A psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-56.

ARAUJO, C. A. de. Novas idéias em resiliência. **Hermes**, São Paulo, v. 1, s. n., p. 84-95, 2006.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENARD, B. Applications of resilience: possibilities and promise. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L. (Eds.). **Resilience and development: positive life adaptations**. New York: Plenum, 2002. p. 269-277.

BRENELLI, R. P. Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1986.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. **Annals of Child Development**, Greenwich, CT, JAI Press, n. 6, p. 187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P.; ELDER JR, G. H.; LUSCHER, K. (Eds.). **Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995. p. 619-647.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: GOMES-PEDRO, J. (Org.). **Stress e violência na criança e no jovem**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999. p. 21-95.

CAMPOS, M. C. R. M. O possível e o necessário como eixos de construção do real vistos na situação de um jogo psicodiagnóstico. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 16-20, set. 1993.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

COPETTI, F. Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas. 2001. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria. 2001.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do Paradigma Bioecológico. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento**

humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 67-89.

COUTO-OLIVEIRA, V. **Vida de mulher:** gênero, pobreza, saúde mental e resiliência. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

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

DELL'AGLIO, D. D.; LIBÓRIO, R. M. C.; YUNES, M. A. M. A escola como contexto de desenvolvimento: risco ou proteção? In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO – CONPE, 7., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CONPE, 2005.

DIENER, E. Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal for a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34-43, 2000.

FREDRICKSON, B. L. et al. What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. **J PersSocPsychol**, v. 84, n. 2, p. 365-376, fev. 2003.

GARMEZY, N. Children in poverty: resilience despite risk. **Psychiatry**, v. 56, p. 127-136, 1993.

GOLBERT, C. S.; MOOJEN, S. M. P. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, P. B. **O aluno problema:** transtornos emocionais de crianças e adolescentes. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 83-88.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. **Resiliência em la escuela.** Buenos Aires: Paidós, 2005.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

- KAPLAN, H. B. Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L. (Eds.). **Resilience and development: positive life adaptations**. New York: Plenum Publishers, 1999. p. 17-84.
- KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- KOLLER, S. H.; MORAIS, N. A. de; CERQUEIRA-SANTOS, E. **Perpetradores de abuso sexual: um estudo com caminhoneiros**. Porto Alegre: World Childhood Foundation, 2009. (Relatório Técnico de Pesquisa.).
- KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 2009.
- LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LERNER, D. O ensino e aprendizado escolar. In: CASTORINA, J. A. et al. (Orgs.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996. p. 85-146.
- LUTHAR, S. S.; CUSHING, G. Measurements issues in the empirical study of resilience: an overview. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L. (Eds.). **Resilience and development: positive life adaptations**. New York: Kluwer Publishers, 2002. p. 129-160.
- LUTHAR, S. S.; CICHETTI, D.; BECKER, B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, n. 71, v. 3, p. 543-562, maio/jun. 2000.
- MACEDO, L. de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.
- MACEDO, L. de. Estratégias para aprender ou ensinar. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 12, n. 47, p. 40-43, ago./out. 2008.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1993.
- MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.
- MARTINEAU, S. **Rewriting Resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”**. 1999. Thesis (PHD) – University of British Columbia, Vancouver, Canadá.

MASTEN, A. S. Resilience comes of age: reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L. (Eds.). **Resilience and development: positive life adaptations**. New York: Plenum, 1999. p. 281-296.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

MORAIS, N. A. de; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-107.

MYERS, D. G. The funds, friends, and faith of happy people. **American Psychologist**, n. 55, v. 1, p. 56-67, 2000.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The concept of flow. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 89-105.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-112.

PALUDO, S. dos S.; KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, maio/ago. 2005.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Resolução n. 371/2008. Diário Oficial do Paraná, Curitiba. 2008. Disponível em: <<http://www.dioe.pr.gov.br>>. Acesso em: 9 out. 2011.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1995.

PETTY, A. L. S. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista**. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, J. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-44.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1988.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (Org.). **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

RAVAZZOLA, M. C. Resiliências familiares. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 147, p. 598-611, 1985.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 14, p. 626-631, 1993.

SANTOS, A. A. Angeli; RUEDA, F. J. M.; BARTHOLOMEU, D. Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Orgs.). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 93-110.

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

SELIGMAN, M. E. P. Positive psychology prevention and positive therapy. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002.

SELIGMAN, M. E. P. Foreword: the past and future of positive psychology. In: KEYES, C. L. M.; HAIDT, J. (Eds.). **Flourishing: positive psychology and the life well lived**. Washington DC: American Psychological Association, 2003. p. 11-20.

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

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychologist**, n. 55, v. 1, p. 5-14, 2000.

SHELDON, K. M.; KING, L. Why positive psychology is necessary? **American Psychologist**, n. 56, v. 3, p. 216-217, 2001.

SNYDER, C. R.; RAND, K. L.; SIGMON, D. R. Hope theory: a member of the positive psychology family. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 257-276.

SUDBRACK, M. F. O.; DALBOSCO, C. Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., maio 2005, Campinas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 ago. 2012.

UNGAR, M. Resilience across cultures. **British Journal of Social Work**, v. 38, p. 218-235, 2008.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2006.

WALLER, M. A. Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. **American Journal of Orthopsychiatric**, n. 71, v. 3, p. 290-297, 2001.

WALSH, F. **Strengthening family resilience**. New York; London: The Guilford Press, 1998.

WERNER, E. E.; SMITH, R. S. **Overcoming the odds**: high risk children from birth to adulthood. Ithaca; London: Cornell University Press, 1992.

YOUNISS, J.; DAMON, W. Social construction in Piaget's theory. In: BEILIN, H.; PUFALL, P. (Eds.). **Piaget's Theory**: prospects and possibilities. Hillsdale: N. J. Erlbaum, 1992.

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.

YUNES, M. A. M. Os discursos sobre a questão da resiliência: expressões e conseqüências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). **Psicologia do desenvolvimento**: teorias, pesquisas e aplicações. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 225-246.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKY, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZIMMERMAN, M. A.; ARUNKUMAR, R. Resiliency research: implications for schools and policy. **Social Policy Report**: Society for Research in Child Development, v. 8, p. 1-18, 1994.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Resultado do balanço tendencial das pesquisas

A primeira categoria reúne os estudos que se dedicaram a descrever situações de vulnerabilidade ou enfatizaram características de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Nessa categoria, encontramos estudos que abordaram situações envolvendo crianças e adolescentes em risco e estudos que discutiram programas preventivos e interventivos nesses contextos. Para facilitar a compreensão do movimento de evolução dos estudos, optamos por agrupá-los nessa categoria, respeitando o ano de sua publicação em ordem crescente.

O primeiro estudo apresentado analisou fatores de proteção e vulnerabilidade psicossocial em crianças expostas a situações de risco (HULTZ; KOLLER 1996). Os estudos posteriores a esse investigaram redes de apoio social e afetivo (HOPPE, 1998; POLETO, 1999) e a vulnerabilidade e a resiliência de crianças que trabalhavam e viviam na rua (KOLLER, 1999). Ainda nessa categoria, agrupamos um estudo que localizou possibilidades de intervenção com crianças de rua, usuárias de drogas (BRITO, 1999), e uma pesquisa que estudou a resiliência em moradores de rua, relacionando resiliência e local da moradia (ÁLVAREZ, 1999).

O ano de 2000 apresentou dois estudos, sendo que um deles descreveu competência social e empatia em crianças escolares que viviam em situação de pobreza (CECCONELLO; KOLLER, 2000), e outro se dedicou a analisar a vulnerabilidade de jovens infratores da cidade de São Paulo (BRANDÃO, 2000). O ano de 2001 não foi contemplado com estudos sobre o tema e, em 2002, aparece uma pesquisa na qual a representação do *self* em pré-adolescentes que viviam em situação de risco foi analisada, por meio de fotografias de autorretrato (BOROWSKY, 2002).

Em 2003, um estudo foi publicado, descrevendo a investigação de intervenção psicoterapêutica na mudança no curso dos sintomas psicossomáticos em pessoas que passam por processo de adversidade, tais como privação, perdas, desamparo e desenraizamento (TINOCO, 2003).

O ano de 2004 apresentou-se bastante produtivo. Em todo o período por nós investigado, é o ano em que mais estudos são apresentados (cinco estudos). Um deles enfatizou a promoção da resiliência de crianças e adolescentes em situação de risco, nos programas socioeducativos de Belo Horizonte (CANELAS, 2004). Outro

estudo analisou a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção em adolescentes (PESCE et al., 2004). O terceiro descreveu um encontro transformador entre seis moradores de rua e duas professoras na cidade de São Paulo. Esse encontro possibilitou, segundo os autores, a transformação psíquica dos envolvidos no sentido de promover o despertar das potencialidades do *self*, do sentido de suas vidas, contribuindo para a promoção da resiliência (ALVAREZ et al., 2004). O quarto estudo que apresentamos investigou os efeitos da intervenção da psicoterapia de base teórica junguiana na ampliação de recursos promotores de resiliência (SAUAIA, 2004). O quinto estudo refletiu acerca dos modos de meninas em situação de risco que tinham sob sua responsabilidade irmãos menores e os cuidados da casa (POLETTI; WAGNER; KOLLER, 2004).

Quatro estudos foram publicados em 2005. As características da representação do apego em adolescentes institucionalizados por medidas de proteção constituíram a temática de um deles (DALBEM, 2005). Em outro, foi discutido o processo de resiliência na trajetória de vida de uma adolescente em situação de rua (PALUDO; KOLLER, 2005). Além disso, um trabalho versou sobre mulheres consideradas resilientes por apresentarem habilidade de superar de forma socialmente positiva as adversidades (SANTOS, 2005). Por fim, foi analisada a influência dos diferentes contextos na expressão das emoções morais e da gratidão na vida cotidiana de adolescentes que vivem em situação de risco (MORAIS, 2005).

Em 2006, também foram publicadas outras quatro pesquisas. Os principais temas foram os fatores de proteção envolvendo adolescentes em conflito com a lei no contexto de medida socioeducativa (COSTA; ASSIS, 2006); a rede de apoio de adolescentes institucionalizados e o processo de reinserção familiar (SIQUEIRA, 2006); a percepção de adolescentes institucionalizados quanto à sua rede de apoio social e afetivo e mudanças nos relacionamentos decorrentes da situação de institucionalização (SIQUEIRA; BETTS; DELL'AGLIO, 2006). O quarto estudo também refletiu acerca de fatores de risco e proteção para adolescentes que vivem em situação de rua (SANTOS, 2006).

O ano de 2007 contemplou três publicações: a primeira analisou fatores de risco e proteção em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal (POLETTI, 2007); a segunda descreveu como adolescentes que vivem em ambientes socialmente adversos manejam fatores de risco e de proteção (ÁSPERA,

2007); e a terceira delas dedicou-se a compreender como, ao longo da vida, cinco afrodescendentes desenvolveram resiliência (NADAL, 2007).

No ano de 2008, os estudos enfatizaram: o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua, identificando padrões de risco e proteção (SILVA, 2008); as crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e autoeficácia) de um grupo de adolescentes que vive em abrigo (RODRIGUEZ, 2008); a expressão das emoções morais e da gratidão na vida cotidiana de adolescentes que vivem em situação de risco (PALUDO, 2008); e a resiliência como fator de proteção na formação do soldado da PMPR (BLASIUS, 2008).

Os quatro estudos localizados em 2009 evidenciam a preocupação com trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (MORAIS, 2009); a identificação de fatores promotores e adversos ao desenvolvimento da resiliência em abrigos (SEQUEIRA, 2009); a preocupação com as práticas terapêuticas na promoção da resiliência por meio de ludoterapia (SILVA, 2009); e a identificação de fatores de proteção em terapeutas que contribuem na superação de dificuldades e nos momentos de adversidade vivenciadas nos atendimentos clínicos (PITANGA, 2009).

Os processos relacionais que se estabelecem entre as crianças e os adolescentes institucionalizados e os cuidadores das instituições de abrigo constituíram a temática de estudo recentemente publicado (MARZOL, 2010). Também foi ressaltada a preocupação em dar voz aos adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social, a fim de perceber o que suas narrativas revelam sobre risco e como se processa a construção social dessas significações (BESSA, 2010). Ainda nesse ano, foi investigada a relação entre resiliência e estratégias de enfrentamento do estresse (OMAR et al., 2010).

O ano de 2011 caracterizou-se por discussões acerca do bem-estar subjetivo e eventos da vida considerados estressores para pessoas em situação de vulnerabilidade, tanto daqueles que viviam com a família quanto daqueles adolescentes que viviam em instituições de acolhimento (POLETTI, 2011). Também compôs o grupo de estudos acerca da vulnerabilidade e risco social uma pesquisa que investigou as estratégias capazes de diminuir as situações de vulnerabilidade social entre jovens (XAVIER; CONCHÃO; CARNEIRO JÚNIOR, 2011). Outro estudo encontrado foi sobre os principais fatores e processos críticos associados ao risco, à vulnerabilidade e à proteção no enfrentamento do divórcio, para compreender a

reorganização profissional e econômica bem-sucedida da mulher, por parte da mulher (PAIVA, 2011). Ainda nesse ano foi investigado como a visão de morte se relaciona com a de continuidade do *self* de adolescentes e jovens adultos em situação de rua (SÁ, 2011). Encontramos um estudo que **visou montar um quadro teórico sobre a resiliência e analisar a materialidade do ato infracional e do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, procurando compreender as mediações presentes entre tais aspectos** (MONDINI, 2011). Foram investigadas as representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social (PRECOMA, 2011). Finalizamos essa categoria com o estudo que investigou os mecanismos dispostos nos processos de resiliência em crianças que passaram por um afastamento familiar e que, atualmente, estão em situação de acolhimento institucional (PEGORARO, 2011).

O balanço tendencial dos estudos que compuseram essa categoria permite-nos refletir acerca da concentração dos estudos no tratamento da vulnerabilidade dos sujeitos em desenvolvimento, ao longo do período eleito (44 estudos). Isso revela a preocupação em mapear as condições por meio das quais essas populações ou sujeitos se desenvolvem. Não aparecem concentrados em um único ano ou triênio (considerando nosso agrupamento de três em três anos). Isso indica que estudos dedicados a mapear fatores de risco e de proteção continuam sendo relevantes à produção brasileira, mesmo após 16 anos de pesquisas, principalmente por causa de nossa diversidade de contextos e, portanto, de fatores de risco e de proteção condizentes com cada um desses contextos.

Outra questão que merece reflexão e pode ser extraída dessa categoria é a ênfase nos aspectos individuais na caracterização de risco e de proteção a um sujeito ou determinada população. O movimento das pesquisas internacionais também apresenta essa configuração no histórico da produção em resiliência. Primeiramente, o mapeamento das vulnerabilidades e dos riscos diante dos quais a resiliência se manifesta para, em seguida, a pesquisa da área dedicar-se à compreensão contextual e menos individualizada.

Quadro 1 – Estudos envolvendo pessoas em vulnerabilidade

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua	<i>Estudos de Psicologia</i> , n. 2, v. 1, p. 175-197.	1996	HUTZ, Claudio Simon; KOLLER, Sílvia Helena.	Crianças em situação de rua e risco; desenvolvimento.
Redes de apoio social e afetivo de crianças expostas a situações de risco	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	1998	HOPPE, Martha Marlene Wankler.	Redes de apoio; situação de risco; vulnerabilidade.
Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua	<i>Educar em Revista</i> [On-line], n. 15, p. 67-71.	1999	KOLLER, Sílvia Helena.	Resiliência, vulnerabilidade, população em situação de rua.
Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: subsídios para uma intervenção comunitária	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	1999	BRITO, Raquel Cardoso.	Meninos e meninas em situação de vulnerabilidade e o uso de drogas.
Rede de apoio social e afetivo em crianças em situação de pobreza.	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	1999	POLLETO, Raquel Conte.	Criança; pobreza; populações de risco; redes de apoio social.
A resiliência e o morar na rua: estudo com moradores de rua – crianças e adultos – na cidade de São Paulo	Mestrado na Universidade de São Paulo.	1999	ÁLVAREZ, Aparecida Magali de Souza.	Resiliência e morador de rua.
Adolescentes infratores em São Paulo: retrato da exclusão social?	Mestrado na Universidade de São Paulo.	2000	BRANDÃO, José Ricardo de Mello.	Comportamento do adolescente delinqüência juvenil.
Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza	<i>Estud. psicol.</i> , Natal [online]. n. 1, v. 5, p. 71-93.	2000	CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena.	Competência social; empatia; resiliência e pobreza.

Representação do <i>self</i> em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2002	BOROWSKY, Fabiana.	Risco; proteção; contexto ecológico; e resiliência.
Jardim secreto: transtornos psicossomáticos e resiliência. A transgeracionalidade vista através do estudo psicanalítico em um caso	Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Clínica.	2003	TINOCO, Denise Hermandes.	Transgeracionalidade psicossomática e resiliência.
Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência	<i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> [online], n. 2, v. 20, p. 135-143.	2004	PESCE, Renata Pires; ASSIS, Simone Gonçalves; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel V. Carvalhaes de.	Eventos de vida; fatores de proteção; e resiliência.
Resiliência e encontro transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo	<i>Psicol. Soc.</i> , Porto Alegre, n. 3, v.16, set./dez.	2004	Aparecida Magali de Souza Alvarez & Augusta Thereza de Alvarenga	Resiliência; encontro transformador; e moradores de rua
Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva	<i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> [online], n. 3, v. 20, p. 241-250.	2004	POLETTTO, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Sílvia Helena.	Resiliência; desenvolvimento infantil; e fator de proteção e risco.
Psicoterapia de orientação junguiana com foco corporal para grupos de crianças vítimas de violência: promovendo habilidades da resiliência	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Clínica.	2004	SAUAIA, Neusa Maria Lopes.	Violência; resiliência; psicoterapia Junguiana.
A resiliência de crianças e adolescentes em programas socioeducativos	Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais – Psicologia.	2004	CANELAS, Renata Schettino.	Crianças e adolescentes; risco; proteção; resiliência.
A resiliência em mulheres de um bairro popular de Salvador, Bahia: recursos pessoais e contextuais	<i>Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.</i> , v.15, n. 3, p. 49-56.	2005	GOMES, Maria Célia Correa; RABINOVIC, Elaine Pedreira; BASTOS, Ana Cecília de Sousa.	Resiliência; contexto; apego e desenvolvimento.

Resiliência na rua: um estudo de caso	<i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> [online], v. 21, n. 2, p. 187-195.	2005	PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena.	Resiliência; situação de rua; risco e proteção.
Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2005	MORAIS, Normanda Araújo de.	Meninos de rua; nível de saúde; populações de risco.
Características da representação do apego em adolescentes institucionalizadas e processos de resiliência na construção de novas relações afetivas	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2005	DALBEM, Juliana Xavier.	Apego; representação mental; adolescência e resiliência.
Habitar a rua: compreendendo os processos de risco e resiliência	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2006	SANTOS, Lene Silvany Rodrigues Lima.	Adolescentes; resiliência; risco; rua.
A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil	<i>Revista Interamericana de Psicologia Interamerican Journal of Psychology</i> , v. 40, n. 2, p. 149-158.	2006	SIQUEIRA, Aline Cardoso; BETTS, Mariana Kraemer; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco.	Adolescência; abrigo; rede de apoio social e afetivo.
Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2006	SIQUEIRA, Aline Cardoso.	Institucionalização; adolescência; rede de apoio social e afetivo.
Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo	<i>Psicol. Soc.</i> [online], v.18, n. 3, p. 74-81.	2006	COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves de.	Adolescente em conflito com a lei; fatores de proteção; contexto socioeducativo; resiliência.
Adolescer em ambientes socialmente adversos: duas itinerâncias de resiliência	Mestrado na Universidade Federal da Bahia - Psicologia.	2007	ÁSPERA, Maria das Graças de Carvalho Henriques.	Risco; proteção; resiliência; ambiente socialmente adverso.

Contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de vulnerabilidade	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2007	POLETTO, Michele.	Crianças; adolescentes; fatores de risco; resiliência.
A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação.	2007	NADAL, Carla Marlise Silva.	Desenvolvimento da resiliência em afrodescendentes
Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2008	SILVA, Lucas Neiva.	Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua; fatores de risco e proteção.
A resiliência e a formação do policial militar	Mestrado na Universidade Federal do Paraná - Educação.	2008	BLASIVUS, Luciano.	Resiliência; fatores de risco; Polícia Militar.
Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Psicologia.	2008	PALUDO, Simone.	Populações de risco; meninos de rua e pobreza.
Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades	Mestrado na Universidade Federal do Paraná - Educação.	2008	RODRIGUEZ, Susana Núñez.	Autoestima; autoconceito; autoeficácia; resiliência.
Resiliência e abrigos	<i>Bol. Acad. Paul. Psicol.</i> [online], v. 29, n. 1, p. 65-80.	2009	SEQUEIRA, Vânia Conselheiro.	Resiliência; abrigos educadores.
Conversações com psicólogas clínicas sobre resiliência	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Psicologia.	2009	PITANGA, Artur Vandre.	Resiliência; fatores protetivos; e fatores de risco.
Trajetórias de vidas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2009	MORAIS, Normanda Araújo.	Fatores de risco e proteção; adolescentes e crianças de rua.

Ludoterapia com crianças em situação de risco e resiliência: estudo de casos	Mestrado na Universidade Vale dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Psicologia.	2009	SILVA, Régis Maliszewski.	Ludoterapia. processo de resiliência. crianças em situação de risco.
Adolescência, risco e proteção: um estudo narrativista-dialógico sobre trajetórias de vida	Mestrado na Universidade Federal do Ceará.	2010	BESSA, Letícia Leite.	Adolescência; risco; proteção.
Resiliência e enfrentamento do estresse em adolescentes: efeitos mediadores dos valores culturais	<i>Psicol. Rev.</i> [online], Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 448-468.	2010	OMAR, Alicia et al.	Resiliência; enfrentamento do estresse; coletivismo; individualismo; horizontalidade.
Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande - Educação Ambiental.	2010	MARZOL, Rosinha Mattos.	Institucionalização; proteção; resiliência.
Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2011	POLETTO, Michele.	Bem-estar; família; menores institucionalizados; vulnerabilidade.
Juventude e resiliência: experiência com jovens em situação de vulnerabilidade	<i>Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.</i> , v. 21, n. 1, p. 140-145.	2011	XAVIER, Karla Rampim; CONCHÃO, Silmara; CARNEIRO JUNIOR, Nivaldo.	Juventude; vulnerabilidade; resiliência; programas sociais.
Impacto financeiro e reorganização da mulher após o divórcio: um estudo de caso	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Clínica.	2011	PAIVA, Adriana Pontes.	Mulheres; divórcio; finanças e resiliência.
Adolescentes e jovens adultos em situação de rua: uma abordagem dialógica das noções de morte e continuidade do <i>self</i>	Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco - Psicologia Cognitiva.	2011	SÁ, Adriana Karla Jerônimo Marques de.	Dialogismo; morte; continuidade do <i>self</i> ; resiliência.

Resiliência e medidas socioeducativas: resiliência e o ato infracional como síntese dialética de múltiplas determinações	Mestrado na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Educação.	2011	MONDINI, Claudia Elizabeth da Costa Moraes.	Resiliência; ato infracional; medidas socioeducativas.
Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência	Doutorado na Universidade Estadual de Campinas - Educação.	2011	PRECOMA, Eliane Cleonice Alves.	Violência; criança; adolescente; risco social.
Psicanálise e resiliência: possibilidades de articulação pela educação	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação.	2011	PEGORARO, Luciane da Costa.	Psicanálise; resiliência; tutor de resiliência; trauma.

A segunda categoria que criamos para agrupar as pesquisas encontradas aborda a temática da resiliência em famílias. Foram encontrados vinte estudos. As pesquisas com enfoque na família são, em sua maior parte, de caráter exploratório descritivo e comparativo, dos fatores de risco que dificultam e dos fatores protetores que facilitam a emergência da resiliência. No primeiro estudo sobre a resiliência familiar, foi abordada a relação de apego em famílias em situação de risco (MARQUES, 1999).

Em 2000, foi discutida a visão de adolescentes que sofreram maus tratos na família (DE ANTONI, 2000). No ano de 2001, foi estudada a resiliência em famílias de baixa renda (YUNES, 2001). No ano seguinte, houve um estudo que analisou a rede de apoio social e afetivo e a representação mental das relações de apego de meninas vítimas e não vítimas de violência doméstica (MAYER, 2002).

Foram realizados cinco estudos sobre o assunto no ano de 2003. Investigaram-se crenças e percepções de profissionais das áreas da educação, saúde e serviço social acerca das famílias em situação de pobreza e suas possibilidades de construção de resiliência (YUNES; SZYMANSKI, 2003); a psicoterapia familiar como meio de desenvolvimento da resiliência (SOUZA, 2003); e também a psicologia positiva como movimento de investigação de aspectos

potencialmente saudáveis nas famílias (YUNES, 2003). Houve um estudo propondo o modelo bioecológico como proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco (CECCONELLO; KOLLER 2003). Concluindo o agrupamento dos estudos dessa categoria, apresentamos uma pesquisa que analisou processos de resiliência e vulnerabilidade em três famílias: uma família nuclear, uma família reconstruída e uma família uniparental (CECCONELLO, 2003).

O ano de 2004 não foi contemplado com estudos e, em 2005, aparecem dois estudos que analisaram a estrutura e o funcionamento de famílias com história de abuso físico através da análise da coesão e da hierarquia nos microssistemas (DE ANTONI, 2005). Foi encontrado um estudo que apresenta uma reflexão crítica sobre pesquisas quantitativas acerca da resiliência individual e, considerando a complexidade do constructo, são sugeridas novas metodologias para o estudo do fenômeno em famílias. Como possível solução metodológica, as autoras propuseram a associação de duas estratégias qualitativas: a entrevista reflexiva e a *grounded-theory* (YUNES; SZYMANSKI, 2005).

Há dois estudos realizados no ano de 2006. O primeiro deles discute a resiliência e a vulnerabilidade em famílias de classe média. Foram considerados, nessa pesquisa, os fatores de risco e de proteção relacionados à estrutura e à dinâmica da convivência intrafamiliar (BRITO, 2006). O segundo estudo aborda a resiliência em famílias que possuem um membro portador de paraplegia (VASCONCELLOS, 2006).

No ano de 2007 houve três pesquisas. Uma delas investigou crenças de agentes comunitários de saúde sobre possibilidades de resiliência em famílias monoparentais e de baixa renda e as estratégias de enfrentamento das adversidades que emergem nas histórias de vida dessas famílias (YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007). Uma outra analisou a resiliência em famílias com membros portadores de deficiência mental (SILVA, 2007). A terceira pesquisa teve como objetivo investigar as crenças, os significados da educação em famílias de pescadores artesanais, os modelos e as práticas educativas transmitidas, bem como compreender se esses modelos se constituem em fatores de risco, proteção e resiliência para estes grupos (GARCIA, 2007).

Foi encontrado apenas um estudo realizado no ano de 2008, com o objetivo de investigar processos de resiliência em famílias com história de violência conjugal (SEIDL, 2008). De 2009, há uma análise dos termos: famílias em situação de risco;

famílias pobres; famílias de camadas populares; e famílias de baixa renda. Examinou-se se esses termos podem se referir ao conceito de famílias em vulnerabilidade social (PRATI; COUTO; KOLLER, 2009). Foram investigadas as práticas dos terapeutas familiares brasileiros sob a perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (PRATI, 2009). Estudaram-se processos vivenciados no plano familiar e individual que possibilitam às famílias enfrentar os desafios em sua vida de maneira positiva (SILVA et al., 2009). Referente a 2010, não há registro de nenhum estudo.

Encontrou-se apenas uma pesquisa de 2011, a qual investigou a resiliência familiar de pessoas que trabalham com a coleta de resíduos sólidos e os possíveis riscos e indicadores de proteção que podem resultar em processos de resiliência (CHAVES, 2011).

Quadro 2 – Resiliência nas famílias

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	1999	MARQUES, Alessandra Lima.	Competência social; situação de risco; resiliência.
Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2000	ANTONI, Clarissa de.	Adolescência; família; maus-tratos; populações de risco.
A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda	Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação.	2001	YUNES, Maria Ângela Mattar.	Resiliência em famílias de baixa renda.
Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de meninas vítimas de violência doméstica	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2002	MAYER, Lísia Ramos.	Resiliência; vulnerabilidade; violência doméstica; rede de apoio e apego.

Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família	<i>Psicologia em Estudo</i> , Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84.	2003	YUNES, Maria Ângela Mattar.	Psicologia positiva e resiliência em famílias.
Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco	<i>Psicol. Reflex. Crit.</i> [online], v. 16, n. 3, p. 162.	2003	CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena.	Inserção ecológica; resiliência; família e risco.
Resistência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2003	CECCONELLO, Alessandra Marques.	Personalidade resistente; família; população de risco.
A resiliência na terapia familiar: construindo, compartilhando e ressignificando experiências	Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Clínica.	2003	SOUZA, Marilza Terezinha Soares de.	Resiliência familiar; terapia familiar; crenças familiares.
Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da saúde e da educação que atuam com famílias pobres	<i>Psicol. educ.</i> , v. 17, p. 119-137, dez.	2003	YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa.	Famílias em situação de pobreza; vulnerabilidade; resiliência.
Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico	Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2005	ANTONI, Clarissa de.	Abuso físico intrafamiliar; coesão e hierarquia familiar; inserção ecológica; família; violência.
Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias	<i>Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology</i> , v. 39, n. 3.	2005	YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa.	Resiliência (Psicologia); família; experimentação.
Estresse, resiliência e vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola	<i>Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.</i> [online], v. 16, n. 2, p. 25-37.	2006	BRITO, Hélio Soares de.	Estresse familiar; resiliência; fator de risco; rede protetora familiar.

O ciclo de vida em famílias com um membro portador de paraplegia: um estudo sobre resiliência familiar	Mestrado na Universidade Católica de Brasília - Psicologia.	2006	VASCONCELOS, Ana Cristina Garcia Duarte.	Resiliência familiar; ciclo de vida familiar; paraplegia.
Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - Rio Grande do Sul.	2007	GARCIA, Narjara Mendes.	Famílias; educação; gerações; resiliência; e pescadores artesanais.
Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar	<i>Psicol. Reflex. Crit.</i> [online], v. 20, n. 3.	2007	YUNES, Maria Ângela Mattar; GARCIA, Narjara Mendes; ALBUQUERQUE, Beatriz de Mello.	Resiliência. famílias monoparentais e de baixa renda.
Famílias especiais: resiliência e deficiência mental	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação.	2007	SILVA, Adriana Nunes da.	Educação especial; pessoas; resiliência.
Fatores de risco e mecanismos de proteção nas narrativas das famílias em situação de violência conjugal	Mestrado na Universidade Do Vale do Rio dos Sinos - Psicologia.	2008	SEIDL, Marisol Lurdes de Andrade.	Resiliência familiar; violência conjugal.
Práticas dos terapeutas familiares brasileiros: a perspectiva da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2009	PRATI, Laíssa Eschiletti.	Terapia familiar; abordagem bioecológica do desenvolvimento humano.
Processos que sustentam a resiliência familiar: um estudo de caso.	<i>Texto Contexto Enferm.</i> [online], v. 18, n. 1, p. 92-99, jan./mar.	2009	SILVA, Mara Regina Santos et al.	Saúde mental; família e resiliência.
Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família	<i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> , Brasília, v. 25, n. 3, jul./set.	2009	PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; KOLLER, Sílvia Helena.	Terapia familiar; nível socioeconômico; vulnerabilidade; resiliência.

Famílias de catadores de resíduos sólidos urbanos na perspectiva da educação ambiental: condições de risco e processos de resiliência	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG - Rio Grande do Sul.	2011	CHAVES, Priscila Freitas.	Resiliência familiar; educação ambiental.
---	--	------	---------------------------	---

Na categoria de trabalhos teóricos, apresentam-se estudos que focalizam convergências e divergências nas concepções de resiliência em diferentes abordagens. O primeiro artigo, datado do ano de 2003, traz uma revisão de estudos anteriores, focaliza convergências e divergências nas concepções de resiliência de diferentes autores, além de apresentar o que tem sido analisado como fatores de risco e de proteção a ela associados, pontuando os problemas identificados na construção do conhecimento acerca desse fenômeno (SILVA; ELSEN; LACHARITE, 2003). No ano seguinte, um artigo revisou e discutiu criticamente o conceito de resiliência (PINHEIRO, 2004).

Do ano de 2005, há dois trabalhos: uma dissertação que consiste em uma revisão do conceito de resiliência como contribuição para sua compreensão (BARLACH, 2005), e um estudo que discute os conceitos de vulnerabilidade e eventos estressores, risco x problemas de comportamento, mecanismos de proteção, a resiliência e o resiliente (SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005).

De 2006, encontraram-se quatro estudos. Em um dos trabalhos, foram investigadas as principais definições de resiliência e seus conceitos operacionais, de acordo com a literatura especializada (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006). Em outro, foi realizada uma revisão da literatura sobre a resiliência psicológica, apresentando um extenso levantamento das pesquisas publicadas, desde a introdução do conceito no campo das Ciências da Saúde e a realização de uma análise sobre a evolução dos temas pesquisados. Foram apresentadas propostas para futuras pesquisas no assunto (SOUZA; CERVENY, 2006). Por último, há um artigo que traz uma reflexão sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva (MONTEIRO; OLIVEIRA, 2006).

Em 2007, há apenas uma pesquisa que discute o conceito de resiliência de acordo com a visão Frankl: a logoterapia. Foram descritos conceitos de resiliência e a questão dos fatores de risco e fatores protetores (SILVEIRA; MAHFOUD, 2007).

Em 2008, foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas relacionadas à resiliência no período de 2000 a 2006 (OLIVEIRA et al., 2008). Ainda nesse ano, foi produzida uma dissertação que verificou como os pesquisadores brasileiros vêm tratando do fenômeno da resiliência nas áreas da Psicologia da Educação e na Educação, como configuram seus contornos teóricos, as circunstâncias em que elas são estudadas e por meio de quais métodos (RACHMAN, 2008).

Do ano de 2009, encontra-se uma dissertação sobre o conceito de resiliência realizada a partir de textos referenciais da literatura nacional e internacional (BRANDÃO, 2009).

Há, também, o artigo que apresenta as principais ideias e conceitos sobre resiliência, tendo como parâmetro a produção de Michael Ungar, um pesquisador canadense que tem desenvolvido suas pesquisas em vários países de diferentes continentes (LIBÓRIO; UNGAR, 2010).

Quadro 3 – Trabalhos teóricos / conceituais

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área	<i>Paidéia</i> [online], Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 147-156.	2003	SILVA, Mara Regina Santos da; ELSEN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl.	Resiliência; fatores de risco e proteção.
A resiliência em discussão	<i>Psicol. estud.</i> [online], v. 9, n. 1, p. 67-75.	2004	PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer.	Discussão sobre o conceito de resiliência.
O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito	Mestrado na Universidade de São Paulo - Psicologia Social.	2005	BARLACH, Lisete.	Revisão do conceito de resiliência.

Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente	<i>Psicol. estud.</i> [online], v. 10, n. 2, p. 209-216.	2005	SAPIENZA, Graziela; PEDROMONICO, Márcia Regina Marcondes.	Fatores de risco; resiliência e desenvolvimento.
Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica	<i>Interam. j. psychol.</i> [online], v. 40, n. 1, p. 115-122.	2006	SOUZA, Marilza Terezinha Soares de; CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira.	Evolução sobre os estudos em resiliência.
Resiliência: em busca de um conceito	<i>Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.</i> [online], v. 16, n. 3, p. 104-113.	2006	TABOADA, Nina; LEGAL, Eduardo; MACHADO, Nivaldo.	Resiliência; estresse; adaptação psicológica; fatores de risco.
Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva	<i>Rev. bras. ter. cogn.</i> [online], v. 2, n. 2, p. 39-46.	2006	MONTEIRO, Maria, Aznar-Farias; OLIVEIRA, Nancy Ramacciotti.	Pró-socialidade; resiliência; psicologia do desenvolvimento.
Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência	Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais - Psicologia.	2007	SILVEIRA, Daniel Rocha; MAHFOUD, Miguel.	Discussão de acordo com a visão de Viktor Emil Frankl.
Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006	<i>Psicol. cienc. prof.</i> [online], v. 28, n. 4, p. 754-767.	2008	OLIVEIRA, Marileide A. de; REIS, Verônica Lima dos; ZANELATO, Luciana Silva; NEME, Carmem Maria Bueno.	Resiliência humana; análise documental; fatores de risco e proteção; <i>coping</i> .
Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação.	2008	RACHMAN, Vivian Carla Bohm.	Estado da arte em resiliência.
Resiliência: de que se trata? O conceito e suas imprecisões	Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais - Psicologia.	2009	BRANDÃO, Juliana Mendanha.	Um estudo teórico sobre resiliência.
Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco	<i>Psicol. Reflex. Crit.</i> [online]. v. 23, n. 3, p. 476-484.	2010	LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; UNGAR, Michael.	Conceitos sobre resiliência, tendo como parâmetro a produção de Michael Ungar.

Na quarta categoria, denominada “*stress, coping e resiliência*”, foram encontrados cinco estudos. Um artigo apresenta os modelos de *coping* de Folkman e Lazarus, e de Rudolph, Dening e Weiz, bem como suas diferentes posições teóricas e metodológicas (DELL’AGLIO; ANTONIAZZI; BANDEIRA, 1998).

Um deles investigou estratégias de *coping* de crianças e adolescentes de 7 a 15 anos, no sul do Brasil. Foram apresentados os principais modelos teóricos e as principais estratégias de *coping* utilizadas por crianças e adolescentes, observando diferenças relacionadas a gênero e a idade no desenvolvimento das estratégias, assim como ao tipo de interação entre os participantes do evento estressor (DELL’AGLIO; HUTZ, 2002).

Uma revisão teórica sobre o processo de *coping* em crianças e adolescentes, de 2003, enfatiza sua função adaptativa ao longo do desenvolvimento. No estudo, foi discutida a necessidade de uma teoria de *stresscoping* específica para a criança, que considere as características do contexto social de inserção e as próprias características do sujeito em desenvolvimento (DELL’AGLIO, 2003).

Encontrou-se, também, um estudo de 2007, em que se discutem comportamentos indicadores de resiliência no repertório comportamental de indivíduos que obtêm sucesso no enfrentamento de adversidades e o modo como tais comportamentos foram desenvolvidos (OLIVEIRA, 2007).

Finaliza-se a apresentação dos estudos dessa categoria com uma pesquisa que investigou a relação entre vulnerabilidade e resiliência e o *stress* numa população sem-abrigo (ZANELATO, 2008).

Quadro 4 – *Stress, coping e resiliência*

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
O Conceito de <i>coping</i> : uma revisão teórica	<i>Estudos da Psicologia</i> , v. 3, n. 2, p. 273-294.	1998	DELL’AGLIO, Débora Dalbosco; ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon; BANDEIRA, Denise Ruschel.	<i>Coping; stress; estilos de coping; e estratégia de coping.</i>

Estratégias de <i>coping</i> de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e com adultos	<i>Psicologia USP</i> , v.13, n. 2.	2002	DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; HUTZ, Cláudio Simon.	Estratégias de <i>coping</i> ; eventos estressantes.
O processo de <i>coping</i> em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento	<i>Temas em Psicologia da SBP</i> , v. 11, n. 1, p. 38-45.	2003	DELL'AGLIO, Débora Dalbosco.	<i>Coping</i> ; adaptação; desenvolvimento; evento estressor.
Resiliência e controle do <i>stress</i> em juízes e servidores públicos	Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Psicologia.	2007	OLIVEIRA, Juliana Barros de.	Resiliência; <i>stress</i> ; servidores públicos.
Manejo de <i>stress</i> , <i>coping</i> e resiliência em motoristas de ônibus urbano	Mestrado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru - Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.	2008	ZANELATO, Luciana Silva.	<i>Stress</i> ; <i>coping</i> ; resiliência; motorista de ônibus.

Na categoria sobre idosos, foram encontrados dez estudos. A velhice constitui uma fase do desenvolvimento humano, com acontecimentos e mudanças de diversas naturezas, sociais, afetivas, cognitivas, biológicas, etc., os quais podem interagir de diferentes modos, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento de resiliência.

As pesquisas com idosos discutem a trajetória de vida do idoso (BRITO, 2001); o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo associado a metas de vida na velhice (FREIRE, 2001; QUEIROZ, 2003); e a criação de condições para vivenciar a velhice de forma prazerosa (VARELLA, 2003).

No período de 2004 a 2006, não foi encontrado nenhum estudo que discutisse a resiliência em idosos. Do ano de 2007, há dois estudos: um primeiro que abordou o bem-estar psicológico em idosos expostos a situações de ageísmo e a eventos de vida estressantes (COUTO, 2007), e um outro estudo que trouxe uma contribuição da literatura sobre resiliência, na especificidade do indivíduo idoso (LARANJEIRA, 2007).

A resiliência do idoso e sua relação com as variáveis sociodemográficas e funções cognitivas foi o foco do estudo de um trabalho de 2009 (FORTES; PORTUGUEZ; ARGIMON, 2009). Em 2010, foi pesquisada a correlação entre o bem-estar subjetivo, a resiliência e a percepção de suporte social (RESENDE et al., 2010). No ano de 2011, foram encontradas apenas duas pesquisas: um estudo que propôs verificar os níveis de resiliência em idosos que praticam meditação (DOCA, 2011), e outro que analisou os fatores associados aos níveis de resiliência entre idosas praticantes e não praticantes de exercício físico (BALBÉ, 2011).

Estudar a resiliência da terceira idade é relevante porque é um aporte inovador, que abre portas para uma área de grande futuro na investigação e na aplicação prática de recursos que melhorem a qualidade de vida dos idosos. Além disso, pode oferecer indicativos para uma vida adulta mais saudável, que encaminhe para uma velhice mais produtiva.

Quadro 5 – Resiliência em pesquisas com idosos

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Bem estar subjetivo e metas de vida: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três faixas de idade	Doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Campinas.	2001	FREIRE, Sueli Aparecida.	Bem-estar subjetivo; vida adulta; e velhice.
A resiliência na trajetória de vida de idoso	Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro - Psicologia.	2001	BRITO, Beatriz Vianna Sá.	Resiliência e a vida de idoso.
Resiliência e desenvolvimento pessoal: mais uma possibilidade de se envelhecer	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.	2003	VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez.	Resiliência; desenvolvimento humano; e processo de envelhecimento.

Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia idade e na velhice	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Campinas.	2003	QUEIROZ, Nelma Caires.	Inteligência emocional; bem-estar psicológico; meia-idade; velhice.
Do vulnerável ao resiliente envelhecer: revisão de literatura	<i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> [versão impressa], v. 23, n. 3, Brasília, jul./set.	2007	LARANJEIRA, Carlos António Sampaio de Jesus.	Resiliência e envelhecimento.
Fatores de risco e de proteção na promoção de resiliência no envelhecimento	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2007	COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula.	Fatores de risco e proteção; resiliência e velhice.
A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sociodemográficas e funções cognitivas	<i>Estud. psicol.</i> [online], Campinas, v. 26, n. 4, p. 455-463.	2009	FORTES, Tatiane Favarin Rech; PORTUGUEZ, Mirna Wetters; ARGIMON, Irani Iracema de Lima.	Dados demográficos; idosos; resiliência.
Envelhecer atuando: bem-estar subjetivo, apoio social e resiliência em participantes de grupo de teatro.	<i>Fractal, Rev. Psicol.</i> [online], v. 22, n. 3, p. 591-608.	2010	RESENDE, Marineia Crosara et al.	Gerontologia; bem-estar subjetivo; apoio social; resiliência.
Resiliência em idosos que meditam	Mestrado na Universidade Metodista de São Paulo - Psicologia da Saúde.	2011	DOCA, Fátima Cristina Ferreira.	Resiliência; meditação; idosos.
Fatores associados à resiliência entre idosas praticantes e não praticantes de exercício físico	Mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina - Ciências do Movimento Humano.	2011	BALBÉ, Giovane Pereira.	Resiliência; exercício físico e idosas.

Na categoria “validação de instrumentos” para medir indicadores de resiliência, foram encontrados quatro estudos. O primeiro estudo objetivou desenvolver instrumentos para avaliar *coping* e prover uma contribuição teórica para seu estudo a partir do modelo de Aproximação-Evituação. O resultado do trabalho

constituiu-se na adaptação do Questionário de *Coping* em diferentes situações (ANTONIAZZI, 1999). Do ano de 2000, existe uma proposta de um instrumento de medida dos eventos estressantes de vida (TROMBETA, 2001).

Uma escala de resiliência desenvolvida por Wagnild e Young (1993) foi adaptada por Pesce et al. (2005) e mede os níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos significativos de vida, contendo 25 itens com respostas tipo *likert*.

Em 2008, foi traduzida e adaptada para a validação, para a língua portuguesa e para a população brasileira, a versão original da escala *Resiliency Scales for Children e Adolescentes* (RSCA), de Sandra Prince Embury (BARBOSA, 2008).

Quadro 6 – Estudos para validação de instrumentos de medição da resiliência

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Desenvolvimento de instrumentos para a avaliação de <i>coping</i> em adolescentes brasileiros	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	1999	ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon.	Desenvolvimento de um instrumento para avaliar <i>coping</i> .
Resiliência em adolescentes: estudo preliminar de variáveis e medida	Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Psicologia.	2001	TROMBETA, Luisa Helena Albertini Padula.	Resiliência; fatores de proteção; desenvolvimento humano.
Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência	<i>Cad. Saúde Pública</i> , Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 436-448, mar./abr.	2005	PESCE, Renata Pires; ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana; SANTOS, Nilton; MALAQUIAS, Juaci; CARVALHAES, Raquel.	Adaptação; reprodutibilidade de resultados; questionários.
Tradução e validação da escala de resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Clínica.	2008	BARBOSA, Renata Jordani.	Resiliência; validação de escala; crianças e adolescentes.

Na categoria que discute a resiliência e sua relação com a sexualidade ou abuso sexual foram encontrados cinco estudos. Uma pesquisa de doutorado, de 2007, investigou o impacto do abuso sexual em mulheres vitimizadas na cidade de Manaus (MARTINS, 2007). Do ano de 2008, existe um estudo discutindo o desenvolvimento e a aprendizagem da resiliência em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar (SAGAZ, 2008).

Do ano de 2009, há dois estudos. Foi localizada uma pesquisa que abordou um estudo de caso de uma menina de 14 anos em situação de exploração sexual comercial (THOMÉ, 2009). No outro estudo, foram analisados fatores de risco e proteção em mulheres adolescentes e adultas em situação de exploração sexual e prostituição, com análise do contexto em que estão inseridas (SERPA, 2009). No ano de 2011, uma pesquisa propôs identificar e analisar os fatores de risco e de proteção nas medidas adotadas pela rede de apoio social e afetiva em situações de revelação de abuso sexual contra crianças e adolescentes (HABIGZANG; RAMOS; KOLLER, 2011).

Quadro 7 – Resiliência e sua relação com a sexualidade e o abuso sexual

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Sofrimento e resiliência: o impacto do abuso sexual na saúde de mulheres vitimizadas	Doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo - Psicologia.	2007	MARTINS, Rosimeire de Carvalho.	Violência sexual; resiliência; adolescência e risco.
Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência: Perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner	Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Educação.	2008	SAGAZ, Valéria Rossi.	Resiliência; violência doméstica; ensino aprendizagem.

Exploração sexual e trabalho: um estudo de fatores de risco e proteção com adolescentes e jovens	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2009	THOMÉ, Luciana Dutra.	Abuso sexual; adolescência; famílias de baixa renda; fatores de proteção e risco.
Exploração sexual e prostituição: um estudo de fatores de risco e proteção com mulheres adultas e adolescentes	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	2009	SERPA, Monise Gomes.	Exploração sexual; prostituição; fatores de proteção e risco.
A revelação de abuso sexual: as medidas adotadas pela rede de apoio	<i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , v. 27, n. 4, out./dez. 2011, p. 467-473	2011	HABIGZANG, Luísa Fernanda; RAMOS, Michele da Silva; KOLLER, Sílvia Helena.	Abuso sexual; rede de apoio; crianças e adolescentes.

Na categoria que relaciona a resiliência com a prática esportiva foram encontrados apenas quatro estudos.

Publicada em 2007, uma das pesquisas discute as pressões e os medos de atletas de alto rendimento em modalidades individuais (VALLE, 2007). Já em 2009, outro estudo investiga como a prática esportiva pode ser uma atividade potencialmente promotora de resiliência (SANCHES, 2009). Em 2010, uma pesquisa investigou, sob a perspectiva do paradigma bioecológico, a resiliência no contexto do esporte de alto rendimento (FONTES, 2010). Em 2011, encontramos apenas um estudo, que buscou a compreensão da capacidade de resiliência e estratégias de enfrentamento do praticante de orientação pedestre (VALERIANO, 2011).

Quadro 8 – Estudos envolvendo resiliência e esporte

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Coaching e resiliência: intervenções possíveis para pressões e medos de ginastas e esgrimistas	<i>Rev. bras. Psicol. Esporte</i> , 1, n. 1, p. 01-17.	2007	VALLE, Márcia Pilla do.	Psicologia do esporte; resiliência e pressões.

Prática esportiva e resiliência: um estudo realizado com adolescentes brasileiros	Doutorado na Universidade de São Paulo - Educação.	2009	SANCHES, Simone Meyer.	Resiliência; prática esportiva; fatores de risco e proteção.
O processo dinâmico da resiliência no esporte na perspectiva do modelo bioecológico do desenvolvimento humano	Mestrado na Universidade São Judas Tadeu - Educação Física.	2010	FONTES, Rita de Cássia da Costa.	Esportes; resiliência; ecologia humana.
Relação do grau de percepção de vida, estratégias de enfrentamento e capacidade de resiliência com o resultado em competições do esporte "orientação pedestre"	Mestrado na Universidade Federal de São João Del Rei - Psicologia.	2011	VALERIANO, Fúlvio Rodrigues.	Orientação pedestre; percepção de vida e resiliência.

Na categoria que relaciona estudos sobre autoeficácia e resiliência, encontramos apenas dois estudos. Um deles no ano de 2006, que se deteve em pesquisar diversos autores e a discutir o tema resiliência, utilizando-se de outros matizes que permitissem uma articulação com o conceito de autoeficácia e as possíveis variáveis envolvidas no constructo resiliência (BARREIRA; NAKAMURA, 2006). O estudo de 2012 investigou como as relações entre autoeficácia e resiliência vêm sendo abordadas pela literatura em diferentes etapas do ciclo de vida e contextos diversos (FONTES; AZZI, 2012).

Como procedimentos de análise de dados, foram encontrados estudos que envolveram desde o emprego de testes estatísticos, análise de conteúdo, análise descritiva, até construção de categorias temáticas. No caso das pesquisas teóricas, prevaleceu a construção de categorias temáticas, além da análise de conteúdo ou da análise descritiva.

Quadro 9 – Estudos discutindo os conceitos de autoeficácia e resiliência

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos	<i>Aletheia</i> [online], n. 3, pp. 75-80.	2006	BARREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe.	Resiliência; autoeficácia; adversidade.
Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva	<i>Estudos de Psicologia</i> , Campinas, v. 29, n. 1, p. 105-114, jan./mar.	2012	FONTES, Arlete Portella; AZZI, Roberta Gurgel.	Agência; autoeficácia; autorregulação; resiliência.

A categoria dos estudos que relacionaram resiliência e educação foi explorada em um subitem no referencial teórico do nosso trabalho (cf. 1.1.2), tendo em vista que esse tema é diretamente relacionado à pesquisa realizada. Além disso, optamos por descrever os estudos em vez de apenas citá-los, como nas categorias aqui apresentadas.

Quadro 10 – Estudos relacionados à escola

ESTUDO	NATUREZA	ANO	AUTORES	TEMA TRATADO
Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.	1998	MAYER, Lísia Ramos.	Desempenho acadêmico em crianças em situação de pobreza
Desenvolvimento sócio-emocional da criança na educação infantil: uma perspectiva preventiva	Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	2001	VALLE, Luiza Helena Leite Ribeiro.	Educação; desenvolvimento infantil.

Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo	Doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.	2002	SANTOS, Patrícia Leila.	Rendimento acadêmico; dificuldades de aprendizagem; fatores de risco.
O mal-estar docente: das chamas devastadoras (<i>burnout</i>) às flamas da esperança-ação	Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação.	2003	CARVALHO, Fátima Araújo de.	Estresse; <i>burnout</i> ; resiliência; professores.
Da relação educação/resiliência: o projeto Mestre Pastinha	Mestrado na Universidade Federal da Bahia - Psicologia.	2004	LEITE, Rita de Cássia Nascimento.	Resiliência; educação; redes de apoio social.
Três formas de ser resiliente	Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo.	2004	GOMES, Vitor.	Resiliência; pesquisa fenomenológica; psicologia educacional.
Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Educação.	2005	BEZERRA, Gilson de Medeiros.	Resiliência; educação de jovens e adultos.
O processo de construção dos vínculos afetivos e de resiliência em crianças abrigadas: um aspecto da educação não formal	Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Educação.	2006	DECHANDT, Vilmara Sabim.	Vínculo afetivo; desenvolvimento; aprendizagem.
Aids, resiliência e escola	Mestrado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.	2006	PIZARRO, Maria Antônia P.	Aids; resiliência; discurso.

Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência adultos - Reivich - Shatté/Barbosa.	Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Clínica.	2006	BARBOSA, George Souza.	Resiliência; professores; psicossomática.
Ofício, estresse e resiliência: os desafios do professor universitário	Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Educação.	2007	BARRETO, Maria da Apresentação.	Docência universitária; estratégias de enfrentamento e resiliência.
Reformas educacionais, protagonismo juvenil e grêmios estudantis: a produção do indivíduo resiliente	Mestrado na Universidade de Sorocaba - Educação.	2008	MOURA, Marcilene Rosa Leandro.	Reformas educacionais e grêmios estudantis.
Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção	<i>Estud. psicol.</i> , Natal, v. 13, n. 2; p. 165-174, maio-ago.	2008	AMPARO, Deise Matos do; GALVÃO, Afonso Celso Tanus; ALVES, Paola Biasoli; BRASIL, Katia Tarouquella; KOLLER, Sílvia Helena.	Fatores de risco; autoimagem; psicologia do adolescente.
Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos	Doutorado na Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial.	2008	GARCIA, Silvana Canalhe.	Resiliência; rendimento escolar; educação especial; fatores protetivos e risco.
Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção	Mestrado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Presidente Prudente – Educação	2009	CAMARGO, Luciene dos Santos.	Escola; risco e proteção.

Resiliência e sucesso escolar: um estudo de caso com afrodescendente no ensino público	Mestrado no Centro Universitário Moura Lacerda - Educação.	2009	BORGES JUNIOR, Jair Fortunato.	Resiliência; preconceito racial; afrodescendente.
Vulnerabilidade e resiliência diante da violência escolar	Mestrado na Universidade de Brasília - Geografia.	2009	MAIA, Maria Eugenia de Oliveira Mendes.	Violência escolar; vulnerabilidade; resiliência.
Saberes de professores de sucesso do ensino fundamental em território rural resiliente - norte de Minas Gerais	Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais - Educação.	2009	MARTINS JÚNIOR, Gentil.	Saberes docentes; resiliência.
Resiliência em estudantes do Ensino Médio	<i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i> , SP. v. 14, n. 1, p. 87-94, jan./jun.	2010	PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria da Graça; CARLOTTO, Mary Sandra.	Resiliência; estudantes; ensino médio.
Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos	<i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> [online], v. 18, n. 69, p. 761-773.	2010	FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza.	Discussão do termo resiliência e como esse conceito está adequado à figura do professor.
Ludicidade e resiliência: como professores de educação infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo	Mestrado na Universidade Federal da Bahia - Educação.	2010	PEREIRA, Fernanda Almeida.	Trabalho docente; prazer; sofrimento e resiliência.
Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental da rede pública municipal - em busca da integralidade	Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco - Educação.	2010	CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal.	Resiliência; formação humana; educação.
Percepções de jovens usuários e não usuários de drogas sobre a escola e a família	Mestrado na Universidade Católica de Brasília - Ensino e Aprendizagem.	2010	FERREIRA, Sidnei Barbosa.	Escola; família; drogas; juventude e resiliência.

Políticas de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico	Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia.	2011	BELLO, Lucianne.	Ações afirmativas; cotas; universidade; trajetórias.
Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem	<i>Estudos e Pesquisas em Psicologia</i> , v. 11, n. 3, p. 983-1004.	2011	OLIVEIRA, Francismara Neves de; MACEDO, Lino de.	Dificuldades de aprendizagem; resiliência; significações; fracasso escolar.
O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção	Mestrado em Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP /Presidente Prudente.	2011	PESSOA, Alex Sandro Gomes.	Adolescência; violência sexual; escola; resiliência.
Resiliência: ferramenta para uma educação de qualidade	Mestrado na Universidade Salgado de Oliveira - Psicologia.	2011	ACHKAR, Ana Maria Nunes El.	Resiliência; criatividade; flexibilidade.
Condutas lúdicas e fatores protetivos em alunos do 6º ano do ensino fundamental no jogo de regras <i>Rummikub</i>	Mestrado na Universidade Estadual de Londrina - Educação.	2012	REBEIRO, Gisele Bueno.	Fatores protetivos; jogos de regras; aprendizagem e resiliência.
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.	MILANI, R.G; LOUREIRO, S.R.	Risco, violência, desempenho acadêmico
A resiliência no processo de Formação Continuada dos professores de Ciências Naturais.	Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade do Estado de Amazonas, Amazonas	2009	BELMONT, E.M.L.	Resiliência, formação, Ciências naturais

ANEXOS

**ANEXO A –
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pedagoga e Professores)**

**TÍTULO DA PESQUISA:
OFICINAS COM O JOGO SET NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA**

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Oficinas com o jogo set na sala de apoio à aprendizagem: possibilidades de construção da resiliência”, (nome da escola pesquisada), em Londrina-PR. O objetivo da pesquisa é “compreender os significados que os alunos do 9º ano dão ao aprender, por meio de oficinas com jogos e nas atividades desenvolvidas na Sala de Apoio”. A sua autorização é muito importante para a coleta de dados que acontecerá da seguinte forma: observação das aulas na Sala de Apoio, proposição da realização de desenhos pelos alunos, oficinas com jogos e entrevistas aos alunos. A coleta de dados será filmada para facilitar o registro, mas não será feita divulgação das imagens e nem identificação dos participantes, nos relatos sobre a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os registros gravados deverão ser guardados, em uma sala do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos os quais deverão ser incinerados posteriormente.

Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema resiliência e dificuldades de aprendizagem.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: **Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, residente (endereço da pesquisadora), telefone (telefone da pesquisadora) e e-mail lucianarr@sercomtel.com.br**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada será entregue a você.

Londrina, 07 de Março de 2012.

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho

RG: _____

_____ concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pedagogo ou professor:

ANEXO B –**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais/Responsáveis e alunos)****TÍTULO DA PESQUISA:
OFICINAS COM O JOGO SET NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA**

Prezado (a) Senhor (a):

Seu filho está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Oficinas com o jogo set na sala de apoio à aprendizagem: possibilidades de construção da resiliência”, a ser realizada (nome da escola pesquisada), em Londrina-PR. O objetivo da pesquisa é “compreender os significados que os alunos do 9º ano dão ao aprender, por meio de oficinas com jogos e nas atividades desenvolvidas na Sala de Apoio”. A sua autorização é muito importante para a coleta de dados que acontecerá da seguinte forma: observação das aulas na Sala de Apoio, proposição da realização de desenhos pelos alunos, oficinas com jogos e entrevistas aos alunos. A coleta de dados será filmada para facilitar o registro, mas não será feita divulgação das imagens e nem identificação dos participantes, nos relatos sobre a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que a participação do seu filho é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizá-lo a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do seu filho.

Os registros gravados deverão ser guardados, em uma sala do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos os quais deverão ser incinerados posteriormente.

Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema resiliência e dificuldades de aprendizagem.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado pela participação de seu filho. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: **Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, residente (endereço da pesquisadora), telefone (telefone da pesquisadora) e e-mail lucianarr@sercomtel.com.br**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada será entregue a você.

Londrina, 07 de Março de 2012.

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho

RG: _____

_____, concordo em participar
voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável:

Assinatura do aluno: _____