



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**PESQUISA-AÇÃO DE PROPOSTA EDUCATIVA LÚDICA PELO USO DO XADREZ  
NA CONSTRUÇÃO DE VALORES POR ADOLESCENTES COM RESTRIÇÃO DE  
LIBERDADE**

**LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR**

**BRASÍLIA/DF**

**2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA-AÇÃO DE PROPOSTA EDUCATIVA LÚDICA PELO USO DO XADREZ  
NA CONSTRUÇÃO DE VALORES POR ADOLESCENTES COM RESTRIÇÃO DE  
LIBERDADE**

**LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR**

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Escola, Aprendizagem e Ação Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá

**BRASÍLIA/DF  
Março de 2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015384.

R467p Rezende Junior, Luiz Nolasco de.  
Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade / Luiz Nolasco de Rezende Junior. -- 2014.  
xiii, 164 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Antônio Villar Marques de Sá.

1. Xadrez. 2. Aprendizagem. 3. Educação do adolescente. 4. Delinquentes juvenis - Reabilitação. 5. Valores sociais. I. Sá, Antônio Villar Marques de. II. Título.

CDU 794.1

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PESQUISA-AÇÃO DE PROPOSTA EDUCATIVA LÚDICA PELO USO DO XADREZ  
NA CONSTRUÇÃO DE VALORES POR ADOLESCENTES COM RESTRIÇÃO DE  
LIBERDADE**

**LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Orientador**  
Faculdade de Educação – UnB (Presidente)

---

**Prof. Dr. Alfredo Feres Neto – Titular**  
Faculdade de Educação Física – UnB (Membro Externo)

---

**Profa. Dra. Claudia Marcia Lyra Pato – Titular**  
Faculdade de Educação – UnB (Membro Interno)

---

**Prof. Dr. Cleiton Hércules Gontijo – Suplente**  
Faculdade de Educação – UnB (Suplente)

Brasília, DF, 28 de março de 2014.

## DEDICATÓRIA

*Ao meu DEUS, que é tudo para mim!*

*À minha família, pela compreensão, incentivo e apoio. O amor de vocês por mim foi a maior evidência de que estava no caminho certo, no centro da vontade do Senhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu Senhor que me guiou e me colocou ao lado de pessoas especiais e inspiradoras. A maior delas, minha esposa, Renata, minha imperatriz, minha amada, minha conselheira.

Aos meus pais, por tudo que investiram em mim para que eu chegasse a este momento.

Ao meu irmão e à minha cunhada, Alexandre e Thelmy, por serem minhas primeiras referências acadêmicas e que muito me apoiaram nessa investigação.

Ao meu mestre e orientador, Prof. Dr. Antônio Villar, que foi um leão ao meu lado.

Aos meus companheiros do Gepal, com quem compartilhei lado a lado esta trajetória, pelos conselhos, dicas e sugestões.

À Profa. Lua Isis Braga, por ter me ajudado na revisão da dissertação.

Aos meus colegas professores do Sistema Socioeducativo, por acreditarem que nosso agir pedagógico pode fazer a diferença na vida dos adolescentes em restrição de liberdade e que deram vida a esta pesquisa-ação.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Claudia Marcia Lyra Pato, Prof. Dr. Alfredo Feres Neto e Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo, pela criteriosa análise da pesquisa.

## RESUMO

A atuação pedagógica no sistema socioeducativo em regime fechado de restrição de liberdade, apesar de estar garantida pela lei, não tem sido capaz de promover transformações significativas nos alunos em face das dificuldades estruturais e outras especificidades. A aprendizagem de base lúdica pode ser uma ferramenta eficaz na tentativa de reverter o presente quadro. Pretende-se analisar as possíveis contribuições educacionais de uma proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por jovens com restrição de liberdade; analisar se uma abordagem interdisciplinar é capaz de desenvolver habilidades enxadrísticas; analisar se uma abordagem interdisciplinar de base lúdica da prática do xadrez é capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de escrita. A metodologia foi a pesquisa-ação e a investigação foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental, com idade entre 15 e 19 anos, do sexo masculino, com distorção idade-série, durante quatro meses do semestre letivo. Por meio da análise de conteúdo das redações, de rodas de conversas, do diário de campo e da análise do instrumental de valores pessoais de Schwartz, concluiu-se que os jovens desenvolveram habilidades enxadrísticas e habilidades de escrita que puderam auxiliá-los em sua inclusão social, no planejamento de suas ações, escolhas e decisões, orientando-os na construção de novos valores de vida.

Palavras-chaves: Aprendizagem lúdica. Interdisciplinaridade. Ensino do xadrez. Construção de valores pessoais.

## **ABSTRACT**

The pedagogical activity in the socio-educational system of closed regime, despite being guaranteed by law, has not been able to promote significant changes in students because of structural difficulties and other specificities. The playful learning, which uses methods that do not reproduce the traditional didactics, can be an efficient tool in attempting to reverse the present framework. We intend to analyze the possible educational contributions of a playful learning proposal that uses chess in the construction of values by young people with restriction of liberty; analyze whether an interdisciplinary approach is able to develop chess skills; analyze whether an interdisciplinary approach of playful chess practice is able to promote the development of writing skills. The methodology was an active research and it was developed with male students between 15 and 19 years old in elementary school with age-series distortion and during four months of the school year. Through the analyzes of essay's contents, chatting groups, field diary and Schwartz's personal values instrument, we concluded that young people developed chess and writing skills which could help them in their social inclusion, in planning their actions, choices and decisions, assisting them in the construction of new life values.

**Keywords:** Playful learning. Interdisciplinarity. Chess education. Construction of personal values.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 -	Estrutura Circular de Valores de Schwartz	53
Gráfico 1 -	Gráfico SSA resultante do PQ21 dos sujeitos desta PA aplicada	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Capacidades emocionais exercitadas com o xadrez	29
Quadro 2 -	Tipos motivacionais de valores da teoria de Schwartz	49
Quadro 3 -	Quadro de conceituação, objetivos e valores ligados às motivações estabelecidos por Schwartz	51
Quadro 4 -	Relação das motivações com os tipos motivacionais de segunda ordem	53
Quadro 5 -	Quadro de motivações adjacentes	54
Quadro 6 -	Quadro de classificação de pesquisa-ação	71
Quadro 7 -	Quadro de temas e metáforas do xadrez	77
Quadro 8 -	Quadro esquemático das ações desenvolvidas	82
Quadro 9 -	Linha do tempo das ações e da pesquisa da pesquisa-ação aplicada	90
Quadro 10 -	Quadro descritivo das condutas morais observadas pela ótica da Teoria da Moral de Kohlberg	92
Quadro 11 -	Quadro descritivo da Redação 1	106
Quadro 12 -	Quadro descritivo da Redação 2	107
Quadro 13 -	Quadro descritivo da Redação 3	108
Quadro 14 -	Quadro descritivo da Redação 4	108
Quadro 15 -	Quadro descritivo da Redação 5	109
Quadro 16 -	Quadro descritivo da Redação 6	109
Quadro 17 -	Quadro descritivo da Redação 7	110
Quadro 18 -	Quadro descritivo da Redação 8	111
Quadro 19 -	Quadro descritivo da Redação 9	112
Quadro 20 -	Quadro descritivo da Redação 10	112
Quadro 21 -	Quadro descritivo da Redação 11	113
Quadro 22 -	Quadro descritivo da Redação 12	114
Quadro 23 -	Quadro descritivo da Redação 13	114
Quadro 24 -	Quadro descritivo da Redação 14	115
Quadro 25 -	Quadro descritivo da Redação 15	116
Quadro 26 -	Quadro descritivo da Redação 16	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação entre sentenças do PQ 21 com os tipos motivacionais de valores pessoais	94
Tabela 2 -	Tipos motivacionais à luz da Teoria de Valores de Schwartz	94
Tabela 3 -	Média e Variância das respostas na escala likert de 6 pontos para os tipos motivacionais de segunda ordem	96
Tabela 4 -	Tipos motivacionais projetados pelo SSA dos sujeitos da amostra desta PA	96
Tabela 5 -	Tabela comparativa entre fatores previstos e fatores projetados pelo SSA	97

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de conteúdos
Caje	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
Cere	Centro de Reclusão de Adolescente Infrator
Cetro	Centro de Triagem e Observação de Menores
Comeia	Comunidade de Educação, Integração e Apoio de Menores e Família
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Coteme	Comunidade de Terapia e Educação de Menores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
Febem	Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor
FSS-DF	Fundação do Serviço Social do Distrito Federal
Funabem	Fundação do Bem-Estar do Menor
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
PA	Pesquisa-ação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PQ	Portrait Questionary
Proami	Projeto de Atendimento ao Menor Infrator
PVP	Perfil de Valores Pessoais
QI	Quociente de Inteligência
RC	Roda de conversa
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SSA	Smallest Space Analysis
SVS	Schwartz Value Survey
UIPP	Unidade de Internação do Plano Piloto do Distrito Federal
VIJ	Vara da Infância e Juventude
WISC III	Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b>	14
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b>	19
2.1	Objetivo geral	19
2.2	Objetivos específicos	19
<b>3</b>	<b>QUESTIONAMENTOS ORIENTADORES</b>	20
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	21
4.1	Aprendizagem lúdica	22
4.2	Aprendizagem lúdica pelo xadrez	26
4.3	Aprendizagem de adolescentes	34
4.4	Aprendizagem de adolescentes restritos de liberdade	37
4.5	Dificuldades de aprendizagem em ambientes de restrição de liberdade	43
4.6	Teoria de valores pessoais de Schwartz	48
4.7	Teoria da moral	57
4.7.1	Teoria da moral de Piaget – da heteronomia à autonomia	58
4.7.2	Teoria da moral de Kohlberg – do pré-convencional ao pós-convencional	60
4.8	Desafios e estratégias na construção de valores para adolescentes restritos de liberdade	64
<b>5</b>	<b>MÉTODO</b>	68
<b>6</b>	<b>PESQUISA-AÇÃO APLICADA</b>	74
6.1	Fase de identificação da situação (de 2012 a fev. 2013)	74
6.2	Fase de definição dos objetivos de pesquisa e das ações (mar. 2013)	75
6.3	Fase de planejamento metodológico da pesquisa e da ação (mar. 2013)	76
6.4	Fase de realização da pesquisa e das ações (abr./ago. 2013)	79
6.5	Fase da análise e avaliação dos resultados (ago./dez. 2013)	88
6.6	Análise das observações da pesquisa-ação aplicada e discussão	90
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PQ21 E DISCUSSÃO</b>	94
7.1	Busca inconsequente por prazer	98
7.2	Insatisfação com a realidade da vida por ele experimentada	99
7.3	O prazer centralizado nos grupos primários de que faz parte	99
<b>8</b>	<b>ANÁLISE DE CONTEÚDOS</b>	102
8.1	Análise de conteúdos das redações e discussão	104
8.2	Roda de conversa	118
8.3	Análise de conteúdos da roda de conversa e discussão	120

<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O agravamento dos índices de criminalidade de autoria de adolescentes e o progressivo aumento do número de jovens cumprindo medidas socioeducativas de internação evidenciam a fragilidade das políticas públicas voltadas à juventude. A condição de restrição de liberdade requer, porém, o desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas, até então pouco investigadas no âmbito acadêmico e historicamente negligenciadas pela sociedade em geral. Nesta pesquisa, procurou-se analisar uma alternativa de intervenção pedagógica, por intermédio de uma ação lúdica e interdisciplinar pelo jogo do xadrez, que promovesse tanto a aquisição de competências como a construção de novos projetos de vida.

A atividade pedagógica em unidades de medidas socioeducativas em regime de internação no Distrito Federal está preconizada pela Constituição de 1988, no Artigo 227, pela Lei Federal 8.069 de 1990, também chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); pela Lei Federal 9.394 de 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB); e pela Lei Federal 12.954 de 2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que praticou ato infracional e institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

A prática pedagógica em unidades fechadas de aplicação de medidas socioeducativas está preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A ação educativa nesse contexto tem por objetivo proporcionar ao educando não apenas a aquisição do conhecimento didático-formal, mas também a construção de competências que despertem a consciência crítica diante da realidade social, ponto de partida para uma construção de valores que favoreça a sua inclusão social à comunidade de origem.

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a construção de valores, além de estar implícito nos regimentos legais da educação brasileira, é a razão de ser da aplicação da medida socioeducativa, de acordo com o ECA (BRASIL, 1990) e o Sinase (BRASIL, 2012). A educação, para esses jovens, é mais do que um direito: é um elemento central de sua reabilitação e construção de novos projetos de vidas.

No Distrito Federal, o atendimento escolar a jovens que cumpriam medidas judiciais de restrição de liberdade teve início da década de 90, por meio de convênios celebrados entre órgãos ligados à justiça ou de assistência com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, que designou uma equipe de professores para garantir tanto o acesso como a continuidade dos estudos dos jovens com restrição de liberdade.

Dentre as dificuldades vivenciadas por essa equipe de professores, destacam-se: o curto período destinado às atividades escolares, o que compromete o desenvolvimento da proposta curricular; a modulação dos alunos nas turmas, tendo de observar primeiramente a preservação da integridade física; as limitações pedagógicas provocadas pela infraestrutura física; a inexistência de

uma modalidade de ensino específica para jovens em ambientes de restrição de liberdade e com grande distorção idade-série; a falta de documentação escolar e de uma secretaria escolar devidamente habilitada para o exercício dessa função; a constante carência de professores. Esses são alguns exemplos estruturais que afetam diretamente a qualidade de ensino e as condições de trabalho dos professores.

Diversos projetos, de caráter interdisciplinar, foram desenvolvidos pela equipe pedagógica da Unidade de Internação do Plano Piloto do Distrito Federal (UIPP). Uma das iniciativas nesse sentido foi desenvolvida em 2008, em um projeto denominado de “Abrindo as portas do Xadrez”, que visava estimular o uso do jogo de xadrez como ferramenta pedagógica de fixação de conteúdos e melhoria do nível de concentração do educando em uma turma de alfabetização.

O projeto “Abrindo as Portas do Xadrez” foi interrompido em função de os professores, naquela ocasião, não saberem e nem estarem dispostos a jogar ou aprender xadrez; da falta de espaço físico adequado; da dificuldade da Unidade para organizar e encaminhar os alunos para as aulas; do não encaminhamento de mais professores de Educação Física pela SEDF para Unidade, de forma que os professores tinham sua carga horária totalmente preenchida com o desenvolvimento de atividades que promovessem maior desgaste físico e redução dos níveis de tensão dos internos.

Em 2011, após o reforço da equipe pedagógica com o encaminhamento de mais um professor de Educação Física, aliado à chegada de uma professora de Língua Portuguesa sensível ao valor do xadrez como ferramenta pedagógica, o projeto pôde ser novamente colocado em prática. Com a aproximação da disciplina Língua Portuguesa, o projeto “Abrindo as Portas do Xadrez” adquiriu uma forte ferramenta: a capacidade reflexiva e autocrítica.

L. Silva (2010) exaltou a importância da aprendizagem e da prática do jogo de xadrez no favorecimento do desenvolvimento cognitivo em adolescentes, proporcionando maior atratividade ao ato de aprender, aumentando, assim, a capacidade de cálculo, de raciocínio lógico e também de concentração e socialização dos alunos.

Sá (1994) reforçou o valor do ensino e da prática do xadrez quando introduzidos em classes de baixo rendimento escolar, sendo capaz de auxiliar no desenvolvimento do sentimento de autoconfiança, proporcionando ao educando a oportunidade de descobrir seu potencial para vencer desafios, o que pode, paralelamente, contribuir para o seu progresso escolar.

O educando em questão é um adolescente que tem liberdade restrita a partir de uma decisão judicial, geralmente como consequência de atos contra o patrimônio, que normalmente enfrenta adversidades de ordem pessoal e familiar, que possui uma identidade social extremamente negativa, baixo nível de escolaridade, distúrbios de aprendizagem e dependência química. Enfim, um contexto marcado pela ausência de perspectivas para o futuro. A educação, nesse quadro, não é compreendida como uma oportunidade de acesso aos bens culturais e de transformação de sua realidade de vida, pois está marcada por experiências de fracasso e evasão. O ambiente pedagógico, muitas vezes, é

envolvido por elevados graus de animosidade e grande número de rixas entre os alunos, o que exige a adoção de medidas de segurança e proteção da integridade física que interferem no processo formal de aprendizagem.

Mas se tratando de adolescentes em um ambiente de restrição de liberdade, com algum comprometimento cognitivo, com dificuldades de concentração e com pouco contato com o jogo de xadrez, seria possível fazer dessa prática uma atividade lúdica? Seria possível o jogo de xadrez promover maior atratividade ao ato de aprender? Seria possível combiná-la com outra prática de pouco domínio como a habilidade escrita? E, por fim, como fazer de um ambiente repleto de limites, regras, imposições e ameaças um momento lúdico, de aprendizado e de construção de valores?

Segundo Destro (2011), a adolescência, por si só, já se constitui em um aspecto gerador de vulnerabilidade em face da plasticidade dos atuais processos de desenvolvimento e de mudanças sociais. Essa vulnerabilidade assume maiores proporções quando se trata de adolescentes que estão com restrição de liberdade em face do cumprimento de medidas socioeducativas.

Para despertar o interesse dos adolescentes pela educação, recorreu-se à aprendizagem de base lúdica, a partir de métodos de ensino que não reproduzissem o modelo didático que gerou aversão, o qual não foi capaz de mantê-los na escola, provocando a evasão da grande maioria dos jovens que cumprem medida de internação. Dessa maneira, desenvolveram-se atividades interdisciplinares que representaram não só momentos de prazer e descontração, mas também de fomentação de habilidades cognitivas. Entende-se como intervenção interdisciplinar uma prática pedagógica que concilie duas ou mais disciplinas, preservando tanto suas características particulares como o desenvolvimento de objetivos comuns que transcendam suas características individuais.

Para orientar aos alunos na construção de novos projetos de vida, propôs-se fazer um mapeamento das hipóteses motivacionais sujeitas à influência de práticas educativas. A compreensão do que esse jovem atribuiu como importante, como algo de valor à luz da Teoria de Valores de Schwartz (2005), pode orientar intervenções pedagógicas que sejam mais significativas e atraentes e auxiliem o jovem a ver a vida sob um novo olhar.

Tendo em vista que a construção de valores de adolescentes com restrição de liberdade está diretamente ligada às concepções de moral e de convivência social, foi necessária uma abordagem a respeito de teorias da moral desenvolvidas por Piaget e por Kohlberg. Ambos associaram o desenvolvimento moral ao desenvolvimento cognitivo. Enquanto o primeiro viu a moralidade desenvolvida do estado de heteronomia à autonomia, o segundo viu o desenvolvimento moral em três estágios: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

O método utilizado foi a pesquisa-ação aplicada, uma vez que o pesquisador estava diretamente comprometido com a atividade, construindo um diálogo ativo com os demais atores, os professores de Língua Portuguesa e de Atividades, sendo os alunos os maiores beneficiados das ações desenvolvidas durante a ação pesquisada. Tais benefícios foram construídos no decorrer do

processo interventivo, desfrutados pelos alunos quando alcançaram a dimensão lúdica da prática do xadrez, quer pelo domínio de habilidades mínimas e superação de desafios, quer pela reflexão e simbolismo provocados pela proposta interventiva.

Os sujeitos da pesquisa, em sua grande maioria, cumprem medida socioeducativa por terem cometidos atos infracionais contra o patrimônio. Ainda que inseridos em um contexto de restrição de liberdade, compõem o ambiente educacional constituído por professores que têm a função objetiva em desenvolver habilidades e competências curriculares, bem como a função subjetiva de estimular os alunos a refletirem sobre suas realidades de vida.

O objeto da pesquisa foi estudar a ação educativa interdisciplinar de base lúdica, investigando relatos e analisando seus efeitos e limites no ambiente de restrição de liberdade. Apesar de se apoiar nas teorias da moral e na teoria de valores para interpretação dos dados obtidos, não foi um estudo a respeito do nível moral ou dos valores motivacionais dos sujeitos envolvidos.

Por tal ação educativa, os professores procuraram desenvolver, objetivamente, habilidades específicas da Língua Portuguesa, a saber, a produção de textos e habilidades enxadrísticas (Educação Física), bem como promover reflexões a partir de metáforas do jogo com realidades conhecidas pelos sujeitos e sobre os valores que nortearam suas decisões.

A pesquisa, portanto, situa-se em uma dimensão de aproximação da realidade da vida dos sujeitos a partir do simbólico e não de comportamentos concretos. Logo, o que está em discussão são os conceitos e pensamentos associados aos valores e à moral e não à ótica do comportamento social diretamente.

Participaram da pesquisa diversos grupos de alunos: das ações educativas, participaram nove alunos do nono ano (oitava série), doze alunos do oitavo ano (sétima série), catorze alunos do sexto ano (quinta série) e seis alunos de atividades (primeira a quarta série). Desses alunos, trinta e dois contribuíram na pesquisa em responder o questionário PQ21, dezesseis contribuíram com produções de textos e quatro participaram da roda de conversa.

A pesquisa-ação aplicada seguiu as etapas de pesquisa e de ação propostas por Dionne (2007), a saber: identificação da situação; definição dos objetivos de pesquisa e das ações; planejamento metodológico da pesquisa e da ação; realização da pesquisa e das ações; análise e avaliação dos resultados.

Em paralelo às observações obtidas pela pesquisa-ação, outras três fontes de dados foram obtidas: as respostas do questionário PQ21 para mapeamento de valores dos adolescentes pela Teoria de Valores de Schwartz, a análise de conteúdos de uma roda de conversa com os alunos que tiveram maior grau de participação e a análise de conteúdo de redações construídas a partir de metáforas obtidas do jogo de xadrez.

O questionário de valores de Schwartz PQ21 é um instrumento com 21 questões de afirmações que representam os anseios e metas individuais relacionadas às emoções (positivas ou

negativas) que nutrem os critérios para a tomada de decisões, captando padrões de compatibilidade e conflitos entre os tipos motivacionais de segunda ordem estabelecidos por Schwartz (2005a): abertura à mudança, conservação, autopromoção e autotranscendência. Por tais informações, buscou-se analisar, inferir e propor ações pedagógicas significativas e próximas aos valores dos alunos.

Pela análise de conteúdos e da roda de conversa, buscou-se investigar elementos que orientassem, a partir das metáforas debatidas em sala de aula e da prática de intervenções lúdicas do xadrez, elementos que sugerissem os estágios predominantes do desenvolvimento moral dos sujeitos à luz das teorias da moral de Piaget e Kohlberg.

A hipótese verificada neste estudo foi ver se é possível desenvolver, em um ambiente de restrição de liberdade, com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, uma proposta pedagógica lúdica, interdisciplinar e que promovesse tanto a aquisição de competências como a construção de novos projetos de vida.

## **2 OBJETIVOS**

O presente projeto de pesquisa pretende analisar as contribuições pedagógicas de uma proposta interdisciplinar de ensino de xadrez em um contexto lúdico, associada à aprendizagem e produções de textos a partir de metáforas do cotidiano construídas pelo xadrez, de forma a verificar os benefícios gerados pela aproximação das duas disciplinas no alcance de seus objetivos específicos (produção de textos, capacidade de leitura, raciocínio lógico, concentração e socialização), como também no processo de tomada de consciência dos jovens sobre a sua identidade pessoal e suas possibilidades de emancipação e autonomia social pelo reordenamento hierárquico de valores.

Os resultados do estudo poderão contribuir para a reflexão sobre as vantagens e os limites do uso da ludicidade como base para o ensino de jovens em situação de restrição da liberdade, tanto na disciplina de Língua Portuguesa como nas demais que constituem o currículo. O estudo também pretende investigar se os jogos podem ser considerados como uma ferramenta para a formação e para o exercício crítico e consciente na construção de valores pessoais humanos.

Uma das dificuldades da educação de jovens em situações marcadas pela adversidade social é a discussão sobre o foco da proposta curricular, que ora recai sobre o ensino de conteúdos específicos, considerados como instrumentos de luta na construção de uma proposta anti-hegemônica de sociedade, ora volta-se para ensinar a viver e a refletir sobre a vida. Por último, os resultados poderão fornecer informações sobre estratégias de formação continuada dos educadores de maneira a favorecer a adoção de medidas de caráter preventivo para os diversos problemas que marcam o cotidiano escolar dessa população.

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar as contribuições de uma proposta de educação lúdica interdisciplinar, utilizando o jogo de xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade.

### **2.2 Objetivos específicos**

- a) Analisar a relação entre os benefícios de uma ação interdisciplinar de base lúdica da prática do xadrez no desenvolvimento de habilidades enxadrísticas e no desenvolvimento da habilidade escrita;
- b) analisar e compreender os valores dos jovens internos a partir das metáforas do xadrez;
- c) identificar os valores pessoais dos adolescentes participantes pela teoria de valores pessoais de Schwartz;
- d) inferir e propor ações pedagógicas significativas de promoção a construção de projetos de vida a partir de ações pedagógicas significativas aos jovens com restrição de liberdade.

### 3 QUESTIONAMENTOS ORIENTADORES

- a) É possível desenvolver uma proposta pedagógica lúdica no universo de jovens que cumprem medida socioeducativa de restrição de liberdade?
- b) Quais as contribuições de uma proposta de educação lúdica interdisciplinar do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade?
- c) Uma proposta lúdica interdisciplinar da prática do xadrez é capaz de desenvolver habilidades enxadrísticas e auxiliar no desenvolvimento da habilidade escrita?
- d) Quais as contribuições das produções de texto a partir de metáforas do xadrez na construção de valores?

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

O xadrez caracteriza-se como sendo mais um método que um conteúdo, uma metodologia alternativa – uma construção de caráter emancipador – capaz de potencializar o aprendiz de forma a investir-lhe de força, relacionada a sua capacidade de análise e de, a partir da realidade e das condições existentes, prever acontecimentos e traçar “caminhos” que permitam atingir certos objetivos (SANTOS; MARTINS; TEIXEIRA, 2007, p. 2-3).

O jogo de xadrez se constitui em um recurso pedagógico privilegiado, pois compreende muitas qualidades em uma só atividade lúdica. O xadrez contribui para o desenvolvimento de potencialidades intelectuais no educando, como a imaginação, a atenção, a concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória; como também potencialidades psicológicas, por exemplo, a paciência, a modéstia, a prudência, a perseverança, o autocontrole, a autoconfiança e a sublimação da agressividade. É uma atividade recreativa que se desenvolve onde há oportunidade para assumir atitudes individuais e de integração a um grupo social (TRINDADE JUNIOR, 2006).

Dohme (2003), ao descrever o potencial educativo da atividade lúdica, afirma que a prática sistemática do xadrez pode ser capaz de promover o desenvolvimento pessoal e cooperativo, estimular a descoberta de si mesmo e a construção da autonomia, o que facilitaria um agir pedagógico interdisciplinar e significativo.

Uma proposta educacional lúdica e interdisciplinar implica preservar as características disciplinares de cada uma das áreas de conhecimento envolvidas na ação educativa, de forma a não descaracterizá-las. Ou seja, é preciso garantir que tanto os objetivos específicos relacionados com a produção de textos como os vinculados ao aprender a jogar xadrez sejam alcançados. Por outro lado, a aproximação entre as disciplinas deve ser capaz de gerar algo novo que transcenda as possibilidades isoladas de cada uma das áreas de conhecimento.

A sinergia criada pela ação interdisciplinar pode contribuir no desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade social. Ao escrever sobre si, a partir de metáforas do xadrez, o jovem pode ter a oportunidade de ressignificar sua realidade. No momento em que narra suas experiências, pode tanto desenvolver a capacidade de escrever melhor como estabelecer novos significados pessoais (LAKOFF, 1992; 2008; LAKOFF; JOHNSON, 2002; PALLADINO, 2004; SPERANDIO, 2010).

Palladino (2004) identificava na expressão da linguagem escrita seu papel representativo pela nomeação das coisas, ações e estados, cujo desenvolvimento se dava a partir de processo de aprendizagem de repertórios e convenções linguísticas. Encarava a linguagem como uma faculdade cognitiva específica, resultante tanto da atualização de capacidades biologicamente determinadas quanto da tradição discursiva, na qual a linguagem tem papel constitutivo dos sujeitos de processos interacionais culturais construídas socialmente.

Lakoff e Johnson (2002) viam uso da metáfora na expressão linguística como estruturas que evidenciam nossa maneira de agir, pensar e perceber a realidade. As metáforas podem promover a construção de conceitos entre os símbolos e as coisas do mundo real (LAKOFF, 1992; 2008), com

estreita ligação das metáforas tanto das construções cognitivas a partir do ambiente social à sua volta (SPERANDIO, 2010).

A capacidade transversal do xadrez em construir signos se aproxima ao que Fávero (2005) defendeu sobre o valor de proposições pedagógicas inter e multidisciplinares, aliadas à tese de que o ser humano se desenvolve por meio da construção dialética da interação e adaptação com o meio sociocultural. Tal construção, juntamente com os processos de internalização e exteriorização, são capazes de engendrar tomadas de consciência com base em sistemas de signos que sejam importantes e representativos.

As possibilidades de emancipação e autonomia social estão expressas nas considerações de Trindade Junior (2006) quando afirmou que situações concretas em um tabuleiro de xadrez podem levar o jogador a refletir na busca da compreensão do contexto do jogo, pautado no seu conhecimento técnico científico do xadrez e da sua experiência de vida. Com criatividade e imaginação, o jogador é capaz de inovar na realização do seu lance, respondendo de forma organizada a um problema colocado à mesa pelo seu adversário. Fazer um lance, dessa forma, não é simplesmente mover uma peça no tabuleiro de xadrez, mas sim um fazer consciente, treinando de forma lúdica a aprendizagem do fazer, coligado com a aprendizagem do conhecer.

#### **4.1 Aprendizagem lúdica**

Para se compreender o processo de aprendizagem via atividades lúdicas, precisamos compreender o que vem a ser lúdico. O lúdico pode ser entendido como um conjunto de ações, situações ou atividades capazes de envolver o imaginário e os sentimentos do sujeito (SPADA, 2009).

O universo lúdico é constituído por atividades que implicam diretamente uma ação pedagógica por parte de quem as executa. Essa ação deve possuir uma ordem tanto material quanto psicológica, definida por Kishimoto (2008, p. 21) como sendo uma “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Dessa forma, a atividade lúdica caracteriza-se por ser uma atividade livre, separada, incerta, indutiva materialmente, regrada e que simula a realidade. É dentro desse contexto de atividade lúdica que o jogo está inserido como parte específica e particular.

Tal opinião não é unânime entre os estudiosos da ludicidade. Marcellino (1997), por exemplo, não concorda com a instrumentalização do lúdico, compreendendo que sua essência é uma propriedade do ser humano vinculada ao seu desenvolvimento, principalmente no período da infância. Para ele, é por meio do lúdico que a criança consegue se expressar e promover seu desenvolvimento e sua inclusão sociocultural, mas, quando o jogo ganha uma perspectiva instrumental, o lúdico é desfigurado e perde seu objetivo.

O jogo é uma atividade lúdica regida por regras próprias, pelas quais o indivíduo estimula sua imaginação e suas potencialidades criativas. Dele, emergem elementos subjetivos promotores de determinadas atitudes e ações, tendo como bases experiências lúdicas já vivenciadas anteriormente (SPADA, 2009).

Kishimoto (2008) compreendeu o jogo como uma atividade lúdica resultante de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, com um sistema de regras atreladas a um objeto. O contexto social a que o jogo está vinculado relaciona-se ao sentido que cada sociedade lhe atribui.

Cada contexto social constrói uma imagem de jogo de acordo com seus valores, crenças e estilos de vida. O sistema de regras próprias de um jogo identifica-o em razão de uma ordem sequencial específica, que permite diferenciá-lo dos demais. No caso do jogo de xadrez, esse sistema de regras se materializa pela movimentação de suas peças em um tabuleiro (SPADA, 2009).

Por meio do jogo, o indivíduo pode elaborar anseios e fantasias, aprender a lidar com o ganhar e o perder, aprender a administrar sua angústia, diminuir sua ansiedade ante conflitos e situações complexas, além de gerar prazer, motivação e experimentação, aprimorando sensações e percepções capazes de aflorar atributos, tanto biofísicos quanto sociais (MOREIRA; SCHWARTZ, 2009).

A história mostra que, pelo jogo, jovens eram preparados para a execução de tarefas que os habilitariam à vida adulta. Pelo jogo, os impulsos destrutivos eram controlados, promovendo um maior engajamento às causas da sociedade (HUIZINGA, 2007).

Para assumir um caráter pedagógico, o jogo precisa seguir uma intencionalidade com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem. O jogo educativo assume a condição de ferramenta, quando o educador cria situações de aprendizagem que possam ser potencializadas pelo prazer, pela capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, transportando para o campo do ensino condições que maximizem a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2008, p. 37):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino e aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Para uso da dimensão lúdica como ferramenta de aprendizagem, Macedo (2005) apresentou cinco indicadores que devem ser observados em processos de aprendizagem. O primeiro indicador é que o jogo deve despertar um prazer funcional. É necessário que o aluno tenha interesse em querer aprender. O aluno brinca ou joga pelo prazer que aquilo proporciona, e não para aprender. Para uma atividade lúdica despertar o interesse por aquela aprendizagem, ela necessita ser simples, clara, direta e realizável.

O segundo indicador de aprendizagem de uma atividade lúdica é a promoção do desafio à provocação por uma situação-problema desafiadora (MACEDO, 2005). O desafio e a dificuldade devem ser progressivos e, de preferência, que cheguem ao nível da superação. O terceiro indicador é a criação de possibilidades, ou seja, o fornecimento de ferramentas físicas, bem como a presença de requisitos mínimos de habilidades. Se a atividade for inalcançável, será considerada enfadonha.

O quarto indicador de aprendizagem é a dimensão simbólica. O simbolismo lúdico é algo que provoca uma correspondência, quer seja com alguma disciplina ou com alguma situação da vida real (MACEDO, 2005). O quinto indicador de aprendizagem é quanto à possibilidade de expressão de modo construtivo ou relacional. Se a atividade provocar a verificação de possibilidades com a ampliação de vieses, se provocar a investigação, o compartilhamento, a permuta, a revisão de conceitos ou de ideias, será uma atividade lúdica voltada para aprendizagem (MACEDO, 2005).

Percebe-se existir uma imagem baseada no censo comum sobre o potencial pedagógico envolto nos jogos educativos, em que jogos como o xadrez são conceitualmente revestidos de um “mantra mágico” capazes de fazer com que seus praticantes se tornem pessoas mais inteligentes, mais concentradas, mais disciplinadas. Mas, por conta de sua condição sociocultural e histórica, Brougère (2002, p. 6) afirma que, na realidade, “não é o jogo que é educativo”, mas “o olhar que analisa diferentemente a atividade lúdica” é que faz com que de fato nos posicionemos a respeito do agir pedagógico.

Se o jogo não educa, qual a razão de seu uso no ambiente pedagógico? Em resposta, Brougère (2002) justifica o valor do jogo no ambiente educativo por compreender que ele é capaz de desenvolver um dinamismo espontâneo por parte do educando, que não necessita ser exclusivamente por intermédio de um jogo, mas por uma prática pedagógica que tenha de fato uma característica lúdica, a qual pode estar presente tanto em uma aula de laboratório de ciências, em uma oficina de produção de texto, ou em uma aula de matemática.

Brougère (2002) também compreende haver uma associação entre o jogo e a educação, em face da construção social que lhe é própria, desde que haja um olhar que amplia a análise de novas noções e valores. Atividades educativas consideradas informais são capazes de promover a “socialização como aprendizagens linguísticas, cognitivas, afetivas” (BROUGÈRE, 2002, p. 12), e competências estritamente formais, demonstrando que a ação pedagógica é anterior às instituições educativas, vinculadas às intenções dos atores sociais envolvidos, bem como ao efeito que os acompanha.

[...] o que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas a riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos. Como todo o lazer, ele pode aparecer por uma situação complexa do ponto de vista cultural, porque instaura um processo fictício ou mimético rico de significações culturais. Aceder ao prazer prometido pelos lazeres supõe a manipulação simbólica desses conteúdos. algumas dessas aprendizagens são intencionais, ou até mesmo formalizadas [...] (BROUGÈRE, 2002, p. 16).

O jogo educativo pode ser capaz de combinar tanto a função lúdica de propiciar diversão, prazer e estímulo à criatividade como a função de ensinar algo que complete o indivíduo em seu saber, em seus conhecimentos e em sua compreensão de mundo. No entanto, é necessário questionar se a simples existência dessas duas funções no jogo serve como garantia para que haja a construção de conhecimentos.

Quando decidimos aplicar um jogo em um ambiente pedagógico como o ambiente escolar, são necessários planejamento e objetivos definidos e claros. Ele deve ser adequado à idade dos alunos e tempo disponível em sala de aula; deve ter uma causalidade, propósitos educativos que favoreçam o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral e não apenas divertimento ou brincadeira. O jogo será um ponto de partida para a construção do conhecimento. O ato de jogar cada vez melhor serve de motivação para utilizar a inteligência, estimular as potencialidades criativas e se esforçar em superar os obstáculos (SPADA, 2009).

A presença do lúdico em sala de aula como uma ferramenta é capaz de incentivar a aprendizagem, nas mais diversas dimensões: motivação, socialização, cognição, afetividade, alegria, criatividade (BROUGÈRE, 1998). Tais dimensões são extremamente valorizadas, ainda mais se o ambiente escolar estiver integrado a um ambiente de restrição de liberdade como o que existe em unidades de internação para o cumprimento de medidas socioeducativas. Vê-se necessário, portanto, fazer uma emergente revisão conceitual do agir pedagógico dentro de escolas em tais ambientes.

Para Vigotski (2011), todo aluno, ao chegar à escola, traz consigo conhecimentos que foram adquiridos na sua interação com o meio social, muito antes de frequentar a escola. Sendo assim, o aprendizado pode ocorrer dentro e fora da sala de aula, desde que participe de situações que provoquem mudanças nos níveis de desenvolvimento real e proximal. Na visão de Vigotski (2011), o jogo entra no campo da aprendizagem, criando situações imaginárias. Tais situações podem favorecer o desenvolvimento mental e serem acompanhadas de aprendizagem.

Souza (2003), em sua dissertação, deu importância à bagagem cultural dos alunos, às suas limitações, buscando meios para que possam superá-las e assim viabilizar uma aprendizagem tranquila, agradável e criativa, cultivando espaços para o aluno questionar, reclamar e expor suas opiniões.

Já Sousa (2005), em sua dissertação, sinalizou quanto à necessidade do lúdico e de o prazer de jogar poder se transformar em prazer por aprender, colaborando, assim com o sucesso escolar. Ela considerou o lúdico um propulsor pedagógico que pode e deve fazer parte do ambiente escolar, sem qualquer prejuízo à aprendizagem; pelo contrário, potencializando-a.

O grande desafio da escola atual é de promover o ensino e a aprendizagem e preparar o aluno para conviver em um mundo com um futuro cada vez mais incerto. De acordo com Morin (2000), nossa sociedade não produz apenas o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

## 4.2 Aprendizagem lúdica pelo xadrez

O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco (FREIRE, J., 2005, p. 87).

Com o objetivo de ampliar o leque de opções pedagógicas a respeito do xadrez como ferramenta pedagógica, foi necessário fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema em artigos, dissertações, teses e livros sobre o assunto.

O xadrez tem despertado o fascínio de jogadores e pesquisadores em função dos efeitos pedagógicos no ambiente de ensino e aprendizagem (FEITOSA, 2006). Feitosa (2006) também considerou que a habilidade de jogar bem o xadrez está na capacidade de o praticante compreender a existência de diversos níveis de grandezas ligadas ao jogo, grandezas de ordem: material, espacial e temporal.

Em uma partida, o jogador, para alcançar a vitória, necessita buscar estratégias para manter um conjunto de peças com maior poder de ataque que o adversário (grandeza material); necessita posicionar melhor suas peças no tabuleiro (grandeza espacial); necessita atingir as metas estratégicas estabelecidas por ele com um menor número de movimentos (grandeza temporal) (FEITOSA, 2006).

A combinação plástica dessas três variáveis, que orientam a estratégia de um jogador, pode priorizar e determinar a vantagem em função da resposta obtida por seu oponente. Determinadas vantagens abrem novas possibilidades durante o jogo. Isso significa que uma vantagem material não é melhor que uma vantagem posicional ou temporal. Tais vantagens apenas pressupõem uma conduta estratégica, em que aquele que possui vantagem material pressupõe maior possibilidade de ataque; aquele que está em vantagem posicional pode significar ter mais espaço para movimentar as peças e montar estratégias; aquele que dispõe de vantagem temporal indica que o jogador concretizou certo objetivo e tem algum controle sobre o oponente (FEITOSA, 2006).

O xadrez permite aos jogadores implantarem diversos recursos cognitivos, podendo, inclusive, fazer comparações com questões do cotidiano. Por essa razão, o xadrez pode ser utilizado como um laboratório ideal para observação de diversas atividades e funções realizadas pela mente (RASSKIN-GUTMAN, 2009).

Aparentemente, o xadrez é um jogo que tem um vencedor e um perdedor. No entanto, Rasskin-Gutman (2009) sugeriu um olhar mais profundo, revelando o xadrez não apenas como um jogo, mas uma linha de comunicação entre dois cérebros, entre dois jogadores que se colocam tanto como emissores quanto como receptores, tendo o tabuleiro e as peças como meios de transmissão. Em uma troca de mensagens, ideias, atitudes e posições pessoais sobre a incerteza de nosso mundo, os jogadores dialogam seu humor, seus aborrecimentos, suas felicidades, seus sentimentos. Ficam atentos a tudo, a um ruído, uma cor, um sinal, um perigo, uma expressão em busca de algum

elemento familiar que os faça se reportar à resposta certa, ao movimento perfeito para aquela ocasião.

Rasskin-Gutman (2009) observa que a geração de atividades cognitivas está vinculada a certos grupos de neurônios que comunicam uma experiência. Por exemplo, quando uma pessoa observa o oceano em movimento, o cérebro correlaciona eventos de percepção diferentes, tais como: a cor da água, o cheiro de mar, o movimento das ondas, a referência ao horizonte e o som de gaivotas e qualquer outro fenômeno circunstancial. Todos esses eventos, sensações, percepções e sentimentos são codificados e representados no cérebro como uma unidade, formando a experiência consciente de um dia agradável na praia.

O mesmo acontece dentro da experiência consciente de um jogador de xadrez: a cor da placa onde está a peça, a escritura de emissão das peças, o som do relógio, as memórias de outros jogos formam experiências que são processadas na mente do jogador, tanto no consciente como no inconsciente (RASSKIN-GUTMAN, 2009).

As atividades enxadrísticas têm chamado a atenção da ciência, em especial das ciências cognitivas, como a psicologia, a neurobiologia e a inteligência artificial, influenciando o estudo sistemático dos processos mentais como a atenção, o conhecimento, o raciocínio, a lógica, a inteligência, a informação, a memória e a percepção.

Pereira (2010), em sua tese de doutorado, fez um levantamento bibliográfico a respeito de como a ciência cognitiva estudou o xadrez. Afinal, desde o século XV a prática do xadrez já assumia a imagem de “símbolo da emergente era do conhecimento” (SHENK, 2007, p. 75).

As pesquisas empíricas do psicólogo, autor do teste de Quociente de Inteligência (QI), Alfred Binet (1894), propiciaram o primeiro estudo sobre a psicologia enxadrística, pelo qual destacou três características essenciais na psicologia do xadrez: o estudo pessoal e a experiência prática que levam à aquisição de conhecimento e de domínio específico; a capacidade de visualizar uma posição com base na abstração; e finalmente a memória, incluindo a memória visual, memória tátil e memória verbal (PEREIRA, 2010).

O estudo do xadrez chamou a atenção de Piaget (apud OLIVEIRA, 2005). Em suas pesquisas, afirmou existir, na atividade enxadrística, uma contribuição para o desenvolvimento em três tipos de imagem mentais: a imagem estática, a imagem cinética e a imagem de transformação.

A imagem estática, no caso do jogo xadrez, corresponde às propriedades que não se modificam. São imagens que especificam cada peça, diferenciando-as umas das outras, independente do lugar que estejam no tabuleiro (OLIVEIRA, 2005).

A imagem cinética corresponde ao movimento de cada peça, ou seja, identifica quais as possíveis direções ou casas para onde uma peça pode se deslocar em função da dinâmica de movimento do jogo. A imagem cinética é usada na decisão de deslocamento que o jogador toma no tabuleiro, conseguindo perceber quais os movimentos possíveis do adversário (OLIVEIRA, 2005).

A imagem de transformação corresponde à capacidade de antecipar jogadas e deslocamentos espaço-temporais favoráveis a um fim desejado, que é vencer a partida. Corresponderia ainda à dedução operatória indicativa de compreensão do que se conserva e do que se modifica nas propriedades simultaneamente em jogo. Essa condição é que permite a coordenação de suas próprias jogadas com as do parceiro, por antecipação e por compreensão operatória das ações suas e do adversário (PIAGET, 1996; OLIVEIRA, 2005).

Nascimento e Figueiredo (2002) justificaram o uso do teste de WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition) em partidas de xadrez para análise do raciocínio subjacente às respostas dadas, dos bloqueios, das hesitações e das manifestações de certos estados emocionais. Os testes de WISC III identificaram, nas partidas de xadrez, índices de compreensão verbal (raciocínio verbal), índices de organização perceptual (raciocínio não verbal), resistência à “distraibilidade” e velocidade psicomotora para a solução de problemas não verbais (velocidade mental).

Bilalić, McLeod e Gobet (2007) estudaram um grupo de 57 jovens jogadores de xadrez, aferindo-lhes o teste WISC III, e concluíram que a inteligência não era um fator significativo na habilidade de xadrez, apesar de reconhecê-lo como uma prática intelectual. Não seria um maior nível de inteligência um fator determinante para aprendizado do xadrez. Eles também concluíram que a prática do jogar xadrez, principalmente se for sob uma orientação, seria capaz de desenvolver habilidades enxadrísticas, não havendo qualquer condição prévia de genialidade para a sua aprendizagem, podendo ser aprendida por qualquer um.

Jastrzembski, Charness e Vasyukova (2006) fizeram um estudo com 29 jogadores com idade entre 17 e 44 anos, e com outro grupo de 30 jogadores com idade entre 45 e 81 anos, todos com o mesmo tempo de escolaridade, divididos igualmente com o mesmo número de jogadores nos níveis inexperientes, intermediários e experientes. O objetivo do estudo era verificar se o fator idade interferia na aprendizagem de habilidades cognitivas do xadrez. O resultado apontou haver diferenças de velocidade na aquisição de novas habilidades entre os níveis de experiência dos jogadores. Os jogadores com maior experiência aprendiam novas habilidades no xadrez com maior rapidez do que os demais. Os jogadores de menor nível de experiência demoravam mais tempo para aquisição das mesmas habilidades, não havendo qualquer alteração significativa quanto à idade. Sendo assim, concluíram não haver idade limite à aprendizagem de xadrez, os quais podem ser aprendidos por qualquer jovem ou adulto disposto a aprender.

Dauvergne (2007) afirmou que a aprendizagem do xadrez, tal qual o aprendizado de música ou de idioma em crianças, pode até torná-la mais proficiente. Ele sugeriu que o aprendizado do xadrez, independente da idade do indivíduo, pode auxiliar na concentração, na paciência e a perseverança, como também promover a criatividade, a intuição, a memória e habilidades para

análise e dedução de princípios gerais, auxiliando a tomada de decisões e a resolução de problemas de maneira flexível.

Filguth (2007, p. 39) elaborou um relatório para a Fundação América para o Xadrez sobre trabalhos acadêmicos a respeito do jogo, levando às seguintes conclusões sobre suas potencialidades:

O xadrez aumentou significativamente as médias em inteligência não verbal, o que se refletiu em melhora nas habilidades de raciocínio abstrato e solução de problemas. O ensino do xadrez tem efeito positivo significativo em habilidades de pensamento analíticas que são importantes em matemática, engenharia e ciências físicas. O impacto foi particularmente forte entre meninas. As habilidades de resolução de problemas que o xadrez ensina serão transferidas para tarefas em outros domínios acadêmicos, inclusive compreensão de leitura e matemática, e para melhora do desempenho em testes padronizados de realização acadêmica. O xadrez nutre habilidades de aprendizagem latentes e reforça habilidades em pensamento lógico e abstrato, controle de impulsos, resistência determinação. Essas foram manifestadas como melhoria significativa em índices de QI verbal e não verbal após três anos de instrução de xadrez. Estudantes recebendo instrução de xadrez alcançaram resultados significativamente mais altos em testes unificados de matemática e leitura [...].

Silva e Brenelli (2012) fizeram um extenso levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o xadrez escolar e desenvolveram um quadro sobre as capacidades emocionais exercitadas no xadrez.

Quadro 1 – Capacidades emocionais exercitadas com o xadrez

<b>CAPACIDADES EMOCIONAIS EXERCITADAS COM O XADREZ</b>	
<b>O conhecimento das próprias emoções (autoconsciência): ter clareza das emoções auxilia a dirigir melhor a vida.</b>	
<b>Autonomia</b>	É necessário tomar decisões pessoais e ser consequente. É necessário se conhecer e saber o que faz bem, onde costuma errar e tentar não errar novamente. Educação da autocrítica.
<b>Autoestima</b>	O xadrez ajuda a valorizar-se em termos desportivos (a vitória), artísticos (uma combinação brilhante, estética, ou elegante) e pessoais (estar no mesmo nível ou num nível melhor, comparando sua <i>performance</i> em dias diferentes, ou comparando-se com outro jogador).
<b>A capacidade de controlar as emoções: de tranquilizarem-se, de controlar a ansiedade, as tristezas, as preocupações etc.</b>	
<b>Concentração</b>	É a posição natural que se adota ante o tabuleiro. A situação de “stand by”. Momentaneamente, as preocupações deixam de importar e procura-se seguir o fio do jogo. Aprende-se que é importante evitar as distrações.
<b>Atenção</b>	Considerar todas as peças. Colocar-se em guarda ante o que é evidente. A atenção é necessária para a reflexão.
<b>A capacidade de automotivação: o autocontrole emocional (capacidade de atrasar a recompensa e reduzir a impulsividade) é um elemento-chave na obtenção de objetivos.</b>	
<b>Autocontrole</b>	Saber esperar e não emitir respostas com excessiva rapidez. É necessário procurar ir mais além, mais adiante quanto maior seja a dificuldade, retendo a impaciência e a impulsividade.
<b>Autodisciplina</b>	Obrigação de “ter que efetuar uma jogada”, de “ter que pensar”, de realizar importantes esforços.
<b>Tenacidade</b>	Qualidade de força interior que o jogo exige em momentos de dificuldade.
<b>O reconhecimento das emoções alheias (empatia): habilidade fundamental que envolve sentir o que o outro sentiria, caso estivesse na situação semelhante.</b>	
<b>Empatia</b>	Avaliação dos movimentos e as possibilidades de ação do adversário, juntamente com as suas reações físicas. Durante o jogo, costuma-se dizer “agora ele está melhor do que eu” ou vice-versa. Aprende-se a sentir respeito ou certa compaixão pelo adversário que perde, sobretudo se o adversário for conhecido. Todos sabem o que é ganhar e perder e no início se aprende, ou deveria se aprender, a moderar as reações efusivas em caso de vitória por respeito ao adversário que não teve tão bom desenlace no final.

<b>O controle das relações: relação com as emoções do outro.</b>	
<b>Socialização</b>	Não se pratica o jogo só. É necessário respeitar o silêncio, a sua vez de jogar. Ao final da partida, analisa-se em conjunto o que foi e o que deveria ter sido jogado ( <i>post-mortem</i> ). Deve-se manter a cordialidade com todos os participantes. É necessário felicitar-se mutuamente no final da partida.
<b>Aquisição de regras</b>	As regras do jogo são inalteráveis para todos. Ninguém pode estabelecer suas próprias normas nem impor condições diferentes.

Fonte: SILVA; BRENELLI, 2012, p. 44.

Os benefícios do xadrez estimaram o desenvolvimento de outras pesquisas com o intuito de levar a prática do xadrez para o ambiente escolar de aprendizagem, o qual é repleto de particularidades e características próprias. Segundo Sá (1994), o principal mérito da aprendizagem enxadrística no ambiente escolar está na sua ludicidade. Entende-se a ludicidade no ambiente escolar como condição para permitir que cada aluno possa progredir, seguindo seu próprio ritmo e limite. O xadrez é capaz de funcionar como um suporte pedagógico para que os alunos alcancem a autoestima essencial em qualquer processo educativo, inclusive nos ambientes pedagógicos de baixo rendimento escolar (SÁ, 1994).

Para tanto, Sá (1994) sugeriu que a oferta de ambiente lúdico na escola seja também oferecida nos demais espaços físicos, como pátios de recreação, biblioteca, sala de música, refeitórios, sala de audiovisual. Ele reconhece, contudo, que, muitas vezes, a improvisação das condições básicas para o ensino enxadrístico com a designação de espaços considerados menos “nobres”, do ponto de vista institucional, pode atestar a presença ou não de resistências à implantação da aprendizagem lúdica na escola (SÁ, 1994).

Outra característica de uma proposta lúdica do ensino do xadrez diz respeito ao controle disciplinar. Em uma aula lúdica de xadrez, os alunos são levados a jogar em um ambiente em que se possa ter mobilidade dos alunos e livre expressão oral (SÁ, 1994). Apesar de o xadrez ser uma atividade, considerada pelo senso comum, como fria, mecânica e introspectiva, a atmosfera reinante nas salas de aula não corresponde a tal representação.

Segundo Sá (1994), são frequentes as manifestações calorosas entre os alunos. A dimensão relacional, presente no processo de ensino e aprendizagem, também se manifesta em uma aula de xadrez em face de sua carga lúdica, constituindo-se como um jogo de regras, no sentido “*piagetiano*”, capaz de contribuir com a socialização (SÁ, 1994).

Sá (1994) sugeriu a possibilidade de promoção de elementos de socialização movidos por abordagens lúdicas de aprendizagem do xadrez, sendo essas indicadas para grupos com dificuldades de adaptação social, como é o caso de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas com restrição de liberdade.

Em relação ao termo “autonomia”, Kamii e DeVries (2009) afirmaram que é a capacidade de julgar o que é certo e o que é errado em um conjunto específico de circunstâncias, baseando-se em

valores morais e sociais adquiridos por meio de experiências próprias. Essa autonomia é adquirida ao longo da vida, principalmente pela cooperação com outros indivíduos.

Ao contrário do que se pensa, o xadrez possui aspectos de um jogo cooperativo. Veloso-Silva (2009) salientou em seu estudo a capacidade do jogo de xadrez em promover o desenvolvimento cooperativo, apesar de ser uma atividade concebida como individual. Ela percebeu o rompimento de preconceitos e tabus pelo próprio sistema do jogo, uma vez que os participantes necessitaram conviver harmonicamente tanto em situações de liderança como de liderados, em face do respeito e da cordialidade presentes nas suas regras.

Veloso-Silva e Sá (2012) também salientaram quanto à capacidade do xadrez em promover o desenvolvimento cooperativo, apesar de ter um caráter individual. Eles perceberam o rompimento de preconceitos em face da necessidade de os seus praticantes necessitarem conviver de forma harmônica e cordial, quer em função das regras, quer em função da preservação de um ambiente propício para a continuidade do jogo.

A concepção “*piagetiana*” sobre o juízo moral da criança evidencia a existência de um paralelismo entre a interação social e a estrutura de pensamento, denotando uma estreita relação entre a socialização e o desenvolvimento cognitivo. Tal construção explica as relações sociais dos indivíduos tanto em seus aspectos interindividuais quanto nos aspectos intraindividuais da estruturação mental. Essas relações e interações sociais são fatores importantes à construção cognitiva, condições necessárias ao desenvolvimento intelectual (OLIVEIRA; BRENELLI, 2012).

Ainda sobre essa relação entre o desenvolvimento cognitivo e social, Kamii e DeVries (2009) utilizam a concepção “*piagetiana*” para afirmar que a cooperação com outros indivíduos permite o desenvolvimento da moralidade da autonomia. Além disso, afirmam que é melhor que as crianças desenvolvam a sua autonomia por meio de relacionamentos nos quais o poder do adulto seja reduzido o máximo possível. O xadrez tem papel importante nesse ponto, já que proporciona à criança relacionar-se com as demais sem a necessidade da presença constante de um adulto para mediar essa atividade. Enquanto o poder do adulto predominar, as crianças não estarão livres para se relacionar, para resolver os seus conflitos, cooperar ou para construir regras entre si mesmas (KAMII; DEVRIES, 2009).

A prática reflexiva e a tomada de decisão foram capazes de contribuir com o desenvolvimento pessoal e cooperativo de praticantes de xadrez em um ambiente escolar, desde que conduzidas e orientadas por uma equipe pedagógica envolta por intencionalidades e objetivos pedagógicos definidos e consolidados (VELOSO-SILVA, SÁ, 2012).

Veloso-Silva (2009, p. 62) também considerou que as propostas de atividade lúdica do xadrez são capazes de promover memória, linguagem, lógica, inteligência, transcendendo o jogo em si, e de construir processos dialógicos, interativos, afetivos; “uma aprendizagem autônoma, subjetiva, libertária, cooperativa e solidária”.

Há, dessa maneira, a possibilidade de o xadrez, na sua integralidade (tabuleiro, peças, movimentos, personagens e a relação com a realidade), transcender novas fronteiras, impulsionando os seus participantes à tomada de consciência e à reflexão sobre os contextos que o cercam (GARCIA, 2011), reforçando o que foi dito por Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 4), em uma pesquisa feita com alunos entre 9 e 10 anos, considerados pelos seus professores como hiperativos, agressivos, indisciplinados e com baixo nível cognitivo.

[...] o uso do xadrez na educação formal reside no fato de construir uma rica experiência cognitiva que pode ter consequências extremamente positivas no desenvolvimento escolar dos educandos. [...] possibilita que o aprendiz possa sistematicamente estar se reavaliando e ao mesmo tempo avaliando as consequências de suas atitudes, aumentando desta forma a sua responsabilidade social.

A prática reflexiva de tomada de decisão também foi observada por Veloso-Silva (2009). A promoção de reflexões críticas nas atividades lúdicas de xadrez foi capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e cooperativo. Para ela, o jogo de xadrez, quando conduzido e orientado com objetivos pedagógicos, pode promover tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo.

Veloso-Silva (2009) acredita que o ensino do xadrez nas escolas, para atingir objetivos pedagógicos e formativos, requer a atuação de profissionais da educação capacitados e instrumentalizados por fundamentos da educação. Sem tal conhecimento e engajamento, ela julgou improvável uma maior interação dos sujeitos com o objeto e consequente construção de ambientes de reflexão. Desse modo, as práticas docentes lúdicas, em especial o xadrez, carecem de intencionalidade político-educativa. Sem acordos mútuos entre educandos e educadores, dificilmente se estabelece uma construção do conhecimento interdisciplinar e coletiva, fundamentada na concepção de se promover a interação dialógica entre os sujeitos, como propõe Freire (2003).

O último aspecto a ser abordado neste estudo é quanto ao simbolismo metafórico, que pode ser utilizado em uma prática pedagógica pelo uso do xadrez, em função de reflexões sobre os dilemas e incertezas enfrentados por cada aluno (SILVA, L., 2010).

A provocação de reflexões sobre situações imaginárias e possíveis, no ambiente pedagógico, já havia sido apontada por Vigotski (2011) como exitosa. Uma ação simbólica e imaginária é capaz de ensinar a criança a orientar seu comportamento, quer pela percepção imediata dos objetos, quer pela situação que a afeta de imediato, quer pelo significado que é conferido (VIGOTSKI, 2011).

A base da associação de metáforas com um aluno está na sua vinculação com experiências já adquiridas no passado. O indivíduo codifica informações provenientes do mundo exterior, decorrentes de novas experiências, permitindo que, essas informações, também sejam armazenadas e retidas pela memória (RASSKIN-GUTMAN, 2009).

Quando a mente navega pelo passado e associa as complicações de uma posição de xadrez, há a possibilidade de se inventar variações que existem apenas na memória. Jogadores de xadrez experientes são capazes de lembrar-se dessas variações como se pudessem vê-las, o que significa

uma forte associação à memória. Isso permite que um sujeito seja capaz de aprender algo sem, necessariamente, ter uma experiência concreta, possibilitando aprender fenômenos, apenas por associação (RASSKIN-GUTMAN, 2009). É essa associação entre novas experiências com aquelas aprendidas e retidas na memória que orienta a tomada de decisões vinculadas à resolução de problemas (SILVA, 2008).

Rua (2010), em sua dissertação, fez um resgate teórico sobre simbolismos do xadrez abordados por diversos pensadores de formação freudiana que buscaram compreendê-lo com estudos de personalidades práticas terapêuticas para egressos de sistemas penitenciários. Dentre esses pensadores, Rua (2010) fez uma curiosa citação a um artigo de um discípulo de Freud, Isador H. Coriat (1941): “The Unconscious Motives of Interest in Chess”, por ser um dos primeiros psicanalíticos a adotar o jogo do xadrez como ferramenta para sublimação da hostilidade e agressividade, e uma das primeiras abordagens psicanalíticas sobre o tema. Com os avanços das pesquisas, o olhar sobre o xadrez avançou, superando a compreensão de Coriat, que associava as vitórias do jogo do xadrez com o prazer do indivíduo e julgava que elas fossem capazes de inibir sentimentos de vingança de seus pacientes.

Rua (2010) supôs ser possível construir, durante uma partida, um espaço onde o sujeito pudesse perceber a posição dos corpos envolvidos, sendo ele mesmo um corpo imbuído de regras de aproximação e repulsão, capaz de levar à consciência signos implicadores de espelhamento.

Apesar da analogia a um campo de batalha, o xadrez está muito distante das regras que apoderam um conflito real. Rua (2010) ressaltou as diferenças entre o espírito que envolve o jogo e o espírito que envolve o relevo da guerra. No xadrez, a informação é perfeita, ou seja, é possível conhecer todos os movimentos previamente executados por cada jogador de forma ininterrupta. Sá (1994), por sua vez, compreende que a agressividade inerente ao ato de jogar e competir está simbolizada e canalizada dentro do dispositivo educacional de desenvolvimento social dos sujeitos (SÁ, 1994).

Por esta razão, Kamii e DeVries (2009) alertam quanto à necessidade de trabalhar a competitividade, muitas vezes associada ao jogo, de forma cautelosa. Para as autoras, a competição pode provocar rivalidades, sentimentos de fracasso e rejeição, cabendo ao professor ressignificá-la, uma vez que tal competitividade está mais associada ao indivíduo do que o jogo em si, e assim evitar o desenvolvimento de um ambiente competitivo, em que o importante não é ganhar ou perder, mas jogar.

Nesse sentido, as situações e imaginações que o jogo proporciona por meio de suas regras, além de orientarem comportamentos, podem culturalmente potencializar ações humanas diretamente associadas à sua realidade e à sua relação com o outro (GARCIA, 2011).

A intersecção entre o xadrez e um ambiente metafórico pode ser capaz de estabelecer um espaço de aprendizagem dialógica, um processo de intensa interação social entre docentes e

estudantes para a produção hipertextual do conhecimento. Para isso, Garcia (2011), nesse jogo dialético, compreende haver contribuições de uma proposta lúdica por meio do xadrez no contexto escolar, permitindo a construção de alunos autônomos de forma não linear e reflexiva, consolidando o processo de ensino e aprendizagem.

[...] expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos das atividades humanas (GONZÁLEZ-REY, 2006, p. 34).

### 4.3 Aprendizagem de adolescentes

Deixa o aluno tatear, alongar os tentáculos, experimentar e cavar, inquirir e comparar, folhear livros e fichas, mergulhar a curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, em busca árdua, por vezes, do alimento que lhe é substancial (FREINET, 2004, p. 82).

Abrindo o segundo eixo da pesquisa a respeito de aprendizagem de jovens com restrição de liberdade, julgou-se necessário trilhar algumas noções sobre aprendizagens de adolescentes e pedagogias voltadas para alunos internos do sistema socioeducativo.

Como justificativa para tal abordagem, deve-se ter a compreensão de que, independente da condição de restrição de liberdade, o sujeito em questão continua sendo um adolescente. Reconhece-se, contudo, haver um perfil comum construído entre tais adolescentes em função das condições semelhantes que vivenciam, tanto nos ambientes socioeducativos como fora deles.

Hernandez (1999) descreveu a adolescência como uma etapa da vida caracterizada por profundas mudanças e diversas transições na conduta emocional, intelectual, sexual e social dos seres humanos. O mundo exterior e a sociedade que os rodeia, ambos também em estado de transição, contribuem como fatores que influem no processo de transformação da personalidade dos adolescentes (HERNANDEZ, 1999).

No campo cognitivo, as mudanças também são relevantes. As capacidades cognitivas dos adolescentes se desenvolvem de forma quantitativa e qualitativa. A importância das mudanças das operações formais que têm lugar durante esse período não podem ser subestimadas, a exemplo da capacidade operacional para considerar hipóteses ou proposições teóricas separadas de acontecimentos imediatamente observáveis (BASTOS, 2005).

Essas mudanças cognitivas influem fortemente nas modificações do caráter em que se dá a relação pais e filhos, nas nascentes características da personalidade, nos mecanismos de defesa psicológica, no planejamento de futuras metas educativas e vocacionais, nas crescentes preocupações com os valores sociais, políticos e pessoais, e inclusive no sentido em que se desenvolve a identidade pessoal (BLEGER, 1989).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1993), considera-se adolescente aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade. A condição de adolescente, porém, não é

pacífica e genérica. Segundo Aberastury e Knobel (1989), as questões socioculturais da atual modernidade têm ampliado os limites da adolescência a um período entre 12 e 21 anos, podendo chegar até mesmo aos 25 anos.

Knobel (1989, p. 29) fez uma descrição da adolescência com aspectos sintomatológicos caracterizados por:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Como consequência desse aspecto indefinido, o período da adolescência se desenvolve sob marcos de inseguranças, perdas, angústias e temores que, somados às mudanças corporais, condicionam o comportamento individual e social dos jovens (FREITAS, 2006).

Para alguns, a adolescência é concebida como uma etapa do desenvolvimento, de caráter universal e abstrato, percebida como uma fase difícil, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos. Contrapondo e com intuito de superar tal concepção, Levinsky (1995) conceituou a adolescência como sendo uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e de história pessoal. Para o autor, a adolescência tem natureza psicossocial, com associações à puberdade e ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que são a sociedade e a cultura, com suas hipocrisias, paradoxos, de forma projetiva, que agravam a vida dos adolescentes (LEVINSKY, 1995).

Seguindo essa linha, Nascimento (2010) viu a adolescência como um produto da cultura, com valores preestabelecidos. O jovem, com suas paixões, seus sentimentos aflorados, entusiasmos e movimentos é capaz de ampliar seus limites imaginativos para aquisição de novas experiências e sensações.

A vida de um adolescente pulsa vitalidade em face do entrelaçamento entre o seu desenvolvimento emocional e intelectual. Em contrapartida, seu cotidiano é institucionalizado por uma cultura escolar, que tanto encanta em função do momento de fortalecimento de identidade com outros adolescentes, como repulsa pela falta de autonomia, pela imposição de horários, pelas normas disciplinares etc. (NASCIMENTO, 2010).

Enfim, adolescência é a fase em que o indivíduo começa a enfrentar os dilemas de uma sociedade complexa, que tanto é significativa quanto contraditória. O jovem começa a fazer inserções no mundo adulto com características e valores próprios. Ao deparar-se com vários outros

códigos de valores sociais, responde a eles com maior ou menor grau de aproximação, ou de rejeição (NASCIMENTO, 2010).

Bock (2007) compreendeu a adolescência como um período do desenvolvimento humano constituído dentro de uma realidade sociocultural e histórica. É o período em que as significações sociais dos jovens são construídas em busca de uma identidade que é capaz de convergir do social para o individual (BOCK, 2007).

A partir da construção de suas significações sociais é que a aprendizagem do adolescente passa a ter sentido. Quando um jovem percebe que a ausência de um conhecimento, de alguma forma, afetará suas relações sociais, procurará fontes confiáveis aos seus próprios olhos, munindo-se de informações por ele julgadas como necessárias (NASCIMENTO, 2010).

Sendo assim, o grande desafio do processo de aprendizagem de um jovem é descobrir o que tem se tornado significativo, tanto para ele como para o grupo no qual está inserido, envolvendo-o dentro de uma possibilidade de reconstrução ativa do conhecimento, por meio de métodos que valorizem o elo entre a teoria e a prática – uma teoria que lhe proporcione compreender tal realidade, ou até mesmo transformá-la e uma prática proveniente de experiências e diálogos de seu cotidiano.

Pensamos que devíamos substituir a pedagogia escolástica de repetição por uma pedagogia de investigação e de experiências que não só aumenta os conhecimentos dos alunos, mas também os educa em profundidade, para lhes fazer adquirir uma cultura (FREINET, 1975, p. 160).

A grande dificuldade dos docentes, nos dias atuais, no contexto de aprendizagem com adolescentes, é de se inteirar dos processos de desenvolvimento e das influências e mudanças sociais que estão ocorrendo todos os dias. São mudanças rápidas, com novos instrumentos e condições, impondo à sociedade transformações nas relações entre os indivíduos (NASCIMENTO, 2010).

Esse ambiente de assimilação de novos conhecimentos e de mudanças nas relações dos indivíduos provoca um ciclo contínuo e retroalimentado: o aumento da base de conhecimento da humanidade provoca transformações sociais, e as transformações sociais estimulam ainda mais o domínio de novas bases de conhecimento. Piaget (2006) dizia que a assimilação de novos processos cognitivos ocorre a partir de estruturas cognitivas já acomodadas, às quais, uma vez associados, modificam os esquemas já existentes. Ou seja, para ele esse ambiente de inovação e acomodação cíclica é natural do ser humano.

Por conta desse ambiente de mudanças, cresce entre os jovens uma resistência a aprendizagens mecânicas. O acesso a uma informação qualquer, por meio da internet, é rápido e amplo. Com um clique, ele tem acesso a diversas informações, não havendo sentido nenhum memorizar mecanicamente informações que não sejam relevantes. Compreende-se aprendizagem mecânica como a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva (BOCK, 1999). Já a aprendizagem significativa,

conceito proposto por Ausubel (1982), baseia-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem e o ensino.

As proposições de Ausubel (1982) partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização baseada em conhecimentos e conceitos, os quais são organizados hierarquicamente, de acordo com grau de abstração e generalização, pelos quais as estruturas cognitivas são estabelecidas (NASCIMENTO, 2010).

Segundo Arends (1997), a atividade pedagógica é capaz de promover valorizações, como: o valor de realização ou a importância de realizar alguma coisa; o valor intrínseco ou o interesse pelo prazer que se obtém da atividade como tal; e o valor da utilidade, porque a tarefa deve ajudar a alcançar metas a curto, médio e longo prazo.

Verifica-se, então, que a aprendizagem está envolvida em múltiplos fatores e o processo de aprender, apesar de ser pessoal, é construído e partilhado junto aos pares com quem constroem seus relacionamentos. Podemos concordar com Arends (1997), quando este afirma que a ideia da aprendizagem como um processo cognitivo é influenciada por dimensões afetivas, por fatores socioculturais, orgânicos, motivacionais, axiológicos e pedagógicos.

Na adolescência, havendo aprendizagem, o jovem é capaz de promover a reflexão e a abstração, permitindo elaborar hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade. Pela aprendizagem, o adolescente confronta os seus próprios valores com os valores do mundo adulto, na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia, sendo capaz de ajuizar regras e convenções sociais, que o levem, por vezes, a acatá-las e, por outras, a desobedecê-las (KOHLBERG, 1986).

Para Kohlberg (1986), a aprendizagem é capaz de desenvolver as virtudes indispensáveis à vida comum, como: solidariedade, confiança, responsabilidade coletiva e participação. A adoção desses valores como expectativas compartilhadas provoca os grupos para deixarem de serem associações pragmáticas, cujos membros são regidos por objetivos educacionais individuais, e passem a valorizar a vida em comum como um fim em si.

A adolescência é uma fase de profundas transformações comportamentais que vão variar em função de sua interação com seu meio e compreensão dele, seja em nível social ou mesmo familiar. O modo como se dá a inserção do adolescente em tal meio social varia em função de sua conduta – conduta essa que é a expressão visível de sua personalidade em conflito (BLEGER, 1989).

#### **4.4 Aprendizagem de adolescentes restritos de liberdade**

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2006, p. 33).

A condição de um adolescente com restrição de liberdade é fruto de uma decisão judicial tomada por um juiz togado, respeitando o princípio constitucional da legalidade e do respeito ao devido processo legal em função do cometimento de um ato infracional análogo ao que está previsto na legislação nacional (BRASIL, 1940; 1988; 1993; 2012).

A restrição da liberdade é uma das medidas socioeducativas dentre as previstas pelo ECA (BRASIL, 1993). Além da medida de internação, o Juiz da infância e da juventude pode aplicar outras cinco, a saber: advertência, liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, semiliberdade e internação provisória de 45 dias (BRASIL, 1993). A medida de internação só é aplicada pelo poder judicial, apenas quando as medidas anteriores não foram eficientes na inibição de atos infracionais ou pelo cometimento de ato de elevado grau de violência (BRASIL, 1993; 2012).

É garantido ao adolescente com restrição de liberdade a incolumidade, a integridade física e a segurança. A submissão a uma medida socioeducativa, para além de uma mera responsabilização, deve ser fundamentada não só no ato a ele atribuído, mas também no respeito à equidade (no sentido de dar o tratamento adequado e individualizado a cada adolescente a quem se atribua um ato infracional), bem como considerar as suas necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas (BRASIL, 1993; 2012).

Os princípios que norteiam a medida socioeducativa de internação devem ser da excepcionalidade, da brevidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, toda medida socioeducativa, principalmente a medida de privação de liberdade, deve ser aplicada somente quando for imprescindível, nos exatos limites da lei e pelo menor tempo possível, pois, por melhor que sejam as condições da medida socioeducativa, essa implica em limitação de direitos e sua pertinência e duração não devem ir além da responsabilização decorrente da decisão judicial que a impôs. A medida de internação não poderá ser superior a três anos (BRASIL, 1993; 2012).

Apesar de a medida socioeducativa ser aplicada a jovens, responsabilizando-os pelos seus atos, Assis e Souza (1999) defenderam a necessidade de se refletir sobre quanto os entes institucionais da sociedade contribuíram para tal desvio de conduta. Afinal, a delinquência juvenil é também fruto das estruturas e conjunturas socioculturais, as quais necessitam ser enfrentadas pelo conjunto da sociedade. Como a violência faz parte do cotidiano desses jovens, sejam como vítimas ou protagonistas, seus atos podem ser interpretados como uma resposta às injustiças sociais que sofrem e os impedem de acessar ao mundo do consumo, que, infelizmente, reconhece o indivíduo não por aquilo que ele é, mas por aquilo que ele tem (CASTRO; GUARESCHI, 2007).

Em geral, o adolescente que cumpre medida de restrição de liberdade vive em contexto de pobreza e faltas materiais, um contexto de vulnerabilidade que o leva a um lugar de exclusão. Uma exclusão não só econômica, mas de ausência de lugar no mundo, de pertencimento, de reconhecimento, de ser alguém (CASTRO; GUARESCHI, 2007).

Souza Neto e Centolanza (2010) confirmaram tais hipóteses estudando os atos infracionais cometidos por adolescentes e compreenderam que sua prática pode ser vista como uma forma de o adolescente demonstrar seu descontentamento com a organização da sociedade. Para eles, muitas das violações de regras visam promover uma aceitação social, uma expressão de ajuda para se inserir e alcançar acesso, principalmente a direitos sociais, como saúde, educação, assistência social, previdência social, habitação etc.

Em contrapartida, a sociedade não vê a condição de quem praticou um ato infracional e que está com restrição de liberdade como um estado provisório, temporário e temerário. Pelo contrário, o que se vê na prática é um senso comum “rotulante” que personifica a condição ao indivíduo. Por isso, é comum ouvir de pessoas afirmações de não haver jeito para esses adolescentes infratores, e que todo esforço do Estado é em vão, pois são jovens que “não querem nada com a vida”, esquecendo-se que são como quaisquer outros.

Como dito no tópico anterior, a condição de adolescente também é sociocultural e histórica, tendo a presença de diversos elementos comuns àqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas, os quais refletem imagens do ambiente paradoxal e peculiar da sociedade brasileira, com todas as suas idiossincrasias, patologias, desajustes e conflitos.

A fim de mapear um quadro descritivo que envolvia os adolescentes que cometeram atos infracionais e sancionados ao cumprimento de medidas socioeducativas, inclusive de internação, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), durante o ano de 2010, aplicou um questionário aos jovens que compareceram a oitivas pelos atos cometidos. Após comparecer e ser ouvido pelo poder judiciário na Vara da Infância e Juventude (VIJ), o jovem respondia, sem qualquer tipo de obrigação, a um questionário social, descrevendo qual era a realidade vivida por ele.

O questionário foi dividido em quatro blocos, a saber: o perfil do adolescente, a estrutura familiar, a situação escolar e aspectos comportamentais. Responderam ao questionário todos os 504 adolescentes que compareceram entre os dias 03/03/2010 a 31/12/2010 à VIJ. Como foi optativo responder ou não às perguntas, nem todos os adolescentes responderam todas (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Quanto ao perfil do adolescente, a idade mínima foi de 12 anos, e a máxima, de 20 anos de idade. A idade média foi de 15,6 anos, e 17 anos, a idade predominante. Quanto à recorrência, 46,2% eram reincidentes, e 53,85, não reincidentes. Quanto ao gênero, 86,7% eram do gênero masculino. Quanto ao local onde cometeram o ato infracional, 46,2% responderam terem praticado próximo à sua residência, e 46,8% em locais não próximos (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Dentre as tipificações dos atos infracionais cometidos, as mais recorrentes foram de roubo (22,2%), tráfico de drogas (15,9%), furto (10,9%), porte de arma de fogo (8,5%) e lesão corporal (7,5%). De forma geral, 52,6% responderam ter cometido algum ato infracional considerado como grave (homicídio; tentativa de latrocínio; disparo de arma de fogo; estupro; tentativa de homicídio;

roubo; tráfico de drogas; porte de arma), e 45,8% responderam terem cometido atos infracionais considerados não graves (vias de fato; ameaça e vias de fato; falsidade ideológica; dano; pichação). Vale ressaltar que os atos graves contra a vida (homicídio, latrocínio e estupro) somaram ao todo 2,2% (DISTRITO FEDERAL, 2011).

O segundo critério pesquisado foi a respeito de como os jovens compreendiam sua estrutura familiar. A presença e convivência com a mãe foi indicada por 82,9% dos adolescentes, a presença e convivência com o pai foi apontada em 38,5% dos casos, e a presença do pai e da mãe foi indicada por aproximadamente um terço dos participantes (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Sobre o contexto financeiro, 91,5% dos adolescentes se manifestaram dizendo que recebiam ajuda financeira de pelo menos um dos responsáveis, 21% já haviam exercido algum tipo de trabalho e 79% jamais haviam trabalhado (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Sobre o contexto escolar, 369 adolescentes responderam estar matriculados regularmente na escola (73,2%). Desses, a grande maioria indicou também serem assíduos (80,5%). E, em relação à distribuição das séries entre os matriculados, identificou-se recorrente distorção idade-série, estando 55% cursando o ensino fundamental, 24,4% o nível médio, 14,4% fazendo aceleração e 5,7% no modelo de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Entre os jovens que estudavam, 66,4% estavam matriculados em uma unidade de ensino próxima à sua residência, e 53,4% disseram que iam a pé para escola, não havendo necessidade de utilizar qualquer tipo de transporte escolar. Já os 135 adolescentes que não estavam estudando regularmente, em sua grande maioria, omitiram-se de responder por que motivos interromperam seus estudos. Mas 44,4% deles estavam longe dos bancos escolares há, pelo menos, 2 anos, e outros 20% estavam há pelo menos 3 anos (DISTRITO FEDERAL, 2011).

A principal característica nas questões escolares foi o índice de reprovações. Ao todo, 90,5% disseram terem sido reprovados pelo menos uma única série (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Quanto aos comportamentos e hábitos expressados pelos jovens, 58,5% disseram nunca ter feito uso de álcool ou entorpecentes. Esse número, porém, não é preciso, uma vez que os adolescentes podem ter omitido tal informação com receio de represálias jurídicas. Entre, porém, os que responderam que faziam ou já fizeram uso de drogas, 49,3% disseram que tomaram essa escolha por influência de amigos e o mesmo percentual fazia uso da droga há mais de 1 ano. Sobre a prática de esportes, 73,1% (369) responderam praticar pelo menos uma modalidade esportiva. Desse universo, 84,3% responderam praticar futebol (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Baixa autoestima, pouca tolerância à frustração, apatia, irritabilidade, explosões de temperamento e negligência provocativa também são comportamentos frequentes de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas (SILVA, 2002). Fazendo um levantamento bibliográfico na literatura internacional, Silva (2002) encontrou características comuns entre sujeitos que estão sob medidas de restrição de liberdade, a saber: desordem interna, criminalidade parental, maus-tratos na

infância, conflitos familiares, fracasso escolar, inserção em gangues, pobreza, fácil acesso às drogas e armas e exposição a situações de violência. Pode-se concluir que há uma forte coerência dos dados obtidos pelo MPDFT com a literatura sobre a temática.

Nesse turbilhão emocional, associado a fatores socioculturais que provocam como reação o confronto, e, conseqüentemente, conduzem o jovem ao cumprimento de medidas de internação com restrição de liberdade, torna-se desafiador o desenvolvimento de processos diferenciados de ensino e aprendizagem.

Costa (1999) compreendia que o processo de ensino-aprendizagem em ambientes socioeducativos de restrição de liberdade se inicia pela decisão do educador em se fazer presente na vida do educando. Para tanto, requer dele uma decisão em compreender e conhecer os aspectos de vida dos jovens, suas dificuldades e potencialidades, independente dos atos que aquele jovem tenha praticado. Por tais potencialidades, o educador necessita buscar o diálogo com o intuito de auxiliar o jovem na construção de alternativas aos impasses por ele vivenciados.

Sendo assim, o primeiro e mais decisivo passo para o desenvolvimento da aprendizagem de adolescentes com restrição de liberdade é promover uma reconciliação consigo mesmo, e, para tanto, Costa (1999) propôs uma ação pedagógica intitulada “pedagogia da presença”, na qual o educador decide estar junto com o educando, acreditando ser possível haver uma construção de um novo projeto de vida.

Uma ação pedagógica eficaz está condicionada às seguintes atitudes por parte do educador:

- a) ater-se àquilo que é comum ao aprendiz, e não ao que separa, distingue ou diferencia;
- b) descobrir sempre qual é a opinião e compreensão do jovem e de suas capacidades;
- c) não permitir que rótulos ligados aos atos infracionais impeçam de ver o ser humano que está diante do educador;
- d) propor e estabelecer contratos de risco possíveis e desafiadores entre educador e educando (COSTA, 1999).

Tais atitudes comprometem o educador com o processo de aprendizagem, impondo-lhes desdobramentos políticos que marquem a história de vida de quem está aprendendo, assumindo uma posição solidária e fundamentalmente social com aqueles que estão ensinando. Por isso, para o desenvolvimento de uma construção epistemológica no educando, o educador deve se posicionar como um mediador, articulando a visão do aluno com a visão da sociedade (COSTA, 1999).

Conferir cidadania pedagógica ao trabalho social e educativo dirigido ao adolescente infrator e a outros grupos em situação de risco é, pois, uma tarefa urgente e necessária. Precisamos começar a fazer pedagogia para que não continue a predominar, nessa área de atividade, a transgressão sistemática dos direitos humanos e de cidadania dessa fração relegada da nossa infância e da nossa juventude (COSTA, 1999, p. 27).

O processo de ensino e de aprendizagem não pode se furtar ao compromisso de fazer com que o educando seja protagonista de sua história, orientando-o a ter uma postura de transformação, tanto de si como do ambiente que o rodeia. Afinal, o aluno não é apenas um produto do meio e das relações sociais vigentes, mas produtor dessas mesmas relações, em que toda a transformação se instaura quando o aluno é capaz de desenvolver um pensamento crítico, tanto de si como da realidade à sua volta (COSTA, 1999).

Costa (1999) também sugeriu que o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora das relações sociais se constrói a partir da promoção de atividades que sejam produtivas ao educando.

Quanto ao desenvolvimento de consciência crítica da realidade, Costa (2010) descreveu algumas características de como o aprendiz desenvolve e constrói uma consciência que reflita o mundo, que compreenda o mundo, que signifique o mundo, que projete o mundo e que presida uma transformação do mundo.

- a) Consciência que reflete o mundo: quando educando e educador perscrutam as circunstâncias que os envolvem em busca de reter aspectos significativos e capazes de propor elucidações do mundo.
- b) Consciência que compreende o mundo: quando o educando ascende da apreensão e interpretação ingênua da realidade à sua compreensão por meio de diálogos, reflexão conjunta, distinção de nexos entre diversos conteúdos.
- c) Consciência que significa o mundo: quando o educando é capaz de atribuir valor e significado ao mundo diante dele a partir de suas próprias experiências.
- d) Consciência que projeta o mundo: quando o educando é capaz de atribuir sentido e se esforça para fazer com que suas ações sejam capazes de encaminhá-lo a uma determinada direção não imediatista. É a construção de um projeto de vida através de um inventário de coisas que ainda não aconteceram, mas cujas possibilidades estão inscritas nas suas decisões, relacionando-as com os papéis que podem ser assumidos como um cidadão em uma sociedade democrática.
- e) Consciência que preside a transformação do mundo: quando o educando passa a agir sobre as circunstâncias da realidade e os valores elegidos pela sua consciência.

Costa (1999) foi enfático ao afirmar, porém, que tal proposta pedagógica torna-se inviável se não for intencional. Para ele, a ação pedagógica com o adolescente com restrição de liberdade deve ser diretiva, crítica e democrática, sem, contudo, negar ao educando voz e expressão de seus pontos de vistas, na busca de consenso entre todos os envolvidos (educadores e educandos).

O professor, portanto, deve se posicionar como um orientador que encaminhe uma ação educativa e tenha o aluno como um interlocutor ativo. Como disse Costa, “[...] o papel do educando é de educar-se e o papel do educador é criar espaços, organizar meios e produzir acontecimentos para a educação acontecer (1999, p. 39)”. Afinal, “o importante não é o que os outros fizeram de nós, mas o que nós próprios faremos com aquilo que fizeram de nós” (SARTRE, 1972 apud COSTA, 1999, p. 34).

O professor deve enxergar as possibilidades e estratégias possíveis de serem orientadas dialogicamente. Como o campo da linguagem tem rica representação, sendo fruto de processos interacionais e constitutivos dos sujeitos e da cultura (PALLADINO, 2004), a promoção da expressão oral ou escrita pode contribuir nessa construção.

Destro (2011) justificou a proposição do desenvolvimento da linguagem em face da promoção de um ambiente de interação humana, de constituição de relações sociais, em que tanto aqueles que falam como aqueles que escrevem se tornam sujeitos e atores da realidade à sua volta. Através da linguagem, quer escrita ou falada, o sujeito é capaz de escrever e praticar ações, que, por vezes, são possíveis somente no imaginário da linguagem (DESTRO, 2011).

A promoção de habilidades narrativas conduz o jovem não somente a ser capaz de relatar experiências vividas. É possível recontá-las e servir de imaginação para a criação de um ambiente propício para a construção de um novo cenário de convivência social. Enfim, pela expressão da linguagem, é possível elaborar, comunicar, compartilhar e interpretar os fenômenos da realidade que se vive (DESTRO, 2011).

A educação é uma oficina onde o educador e o educando trabalham uma relação capaz de resultar instrumentos que possibilitem o educando, nos planos pessoal e social, executar sua iniciativa, sua liberdade e sua capacidade de comprometer-se consigo mesmo e com os outros (COSTA, 1999, p. 43).

#### **4.5 Dificuldades de aprendizagem em ambientes de restrição de liberdade**

Nesse tópico, pretende-se descrever algumas das dificuldades estruturais que comprometem a aprendizagem dos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas com restrição de liberdade. Se no tópico anterior procurou-se apresentar quem são esses jovens, neste procuraremos fazer uma radiografia da instituição Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP).

A UIPP é uma das unidades de cumprimento de medida socioeducativa do Distrito Federal. Até o final de 2011, era chamada de Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje). É a unidade mais antiga do sistema socioeducativo do Distrito Federal, estabelecida na quadra 916 norte como uma unidade de internação socioeducativa pela lei nº 663, de 28 de janeiro de 1994 (AGUIAR, 2006).

O atendimento a adolescentes praticantes de atos infracionais no Distrito Federal surgiu no início da década de 70, quando a Fundação do Serviço Social do Distrito Federal (FSS-DF) passou a executar, no âmbito da capital, a política até então exercida por um órgão executivo federal, a Fundação do Bem-Estar do Menor – Funabem (AGUIAR, 2006).

A Funabem surgiu após o golpe militar de 1964, e, a partir dela, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem's), as quais serviram de propaganda política do regime militar, baseada na Doutrina de Segurança Nacional, seguindo os princípios do manual da Escola Superior de Guerra. Dentre suas funções, a Funabem coordenava a política de “abrigo especializado” para menores. Essa política recebeu o nome de Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM (SPOSATO, 2003).

As Febem's eram destinadas aos menores infratores e funcionavam sob a lógica do controle e vigilância. O método de funcionamento orientado pela PNBEM baseava-se em duas estratégias: uma estratégia preventiva, destinada a crianças e adolescentes desassistidos socialmente e/ou abandonados; e uma estratégia repressiva, destinada aos menores de conduta antissocial ou praticantes de infrações penais. Ou seja, nas Febem's eram alocadas, lado a lado, crianças e adolescentes, praticantes ou não de infrações penais, desde que estivessem desassistidos do convívio sócio-familiar (SPOSATO, 2003).

Com a criação da Funabem, incorporou-se toda a estrutura do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), até então existente nos Estados. Essa centralização do atendimento evidenciava a característica do regime militar ditatorial, visando à centralização do poder e aplicação de sua política (SPOSATO, 2003).

Uma vez estabelecida a parceria institucional entre a Funabem e a FSS-DF, essa passou a executar as formulações da política de assistência ao “menor”. Em 1979, o governo militar consagrou sua política com a publicação de um novo Código de Menores. Por esse estatuto jurídico, inaugurou-se a “Doutrina da Situação Irregular” para menores de 18 anos.

Pelo Código de Menores de 1979, considerava-se em situação irregular: o menor privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de falta, ação, omissão, ou da manifesta impossibilidade dos responsáveis para provê-las; de serem vítimas de maus tratos ou castigos imoderados; de serem encontrados, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; de serem vítimas de exploração em atividade contrária aos bons costumes; de estarem privados de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; de terem desvios de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; ou serem autores de infração penal (AGUIAR, 2006).

O atendimento distrital da política de execução da Funabem passou a ser aplicado por diversos órgãos da FSS-DF, os quais iam sendo criados a partir das diversas necessidades ligadas ao crescimento da Capital Federal. Em 1980, a Funabem, através da Superintendência de Brasília,

promoveu encontros com organismos do governo local envolvidos no atendimento aos menores em “situação irregular”, visando analisar as atribuições detectadas (AGUIAR, 2006).

Nesse sentido, a partir de 1980, as atribuições da Funabem foram integralmente assumidas à FSS-DF, com total autonomia para desenvolvimento da política de atendimento aos “menores”. Devido à impossibilidade de a FSS-DF assumir de imediato tais atribuições, o Juizado de Menores, que já executava o procedimento de triagem descrito no código de 1979, prontificou-se a administrar as atividades de internação até que a FSS-DF se estruturasse (AGUIAR, 2006).

Em 1983, a FSS-DF elaborou o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator – Proami, absorvendo as funções do Juizado de Menores. O Proami era composto por três unidades especializadas: 1) Centro de Triagem e Observação de Menores (Cetro); 2) Comunidade de Educação, Integração e Apoio de Menores e Família (Comeia); e 3) Comunidade de Terapia e Educação de Menores (Coteme) (AGUIAR, 2006).

A Unidade Comeia, órgão da FSS-DF, passou a ser responsável pelo acolhimento e tratamento a menores com desvio de conduta e autores de infração penal, executando ações de recepção, triagem e estudo preliminar da situação socioeconômica do menor e da família (AGUIAR, 2006).

Em 1990, após a publicação do novo texto constitucional e da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Comeia foi desativada. A FSS-DF teve de apresentar uma proposta para o atendimento ao “menor infrator”, que passou a ser precariamente executado na Unidade Cetro. Em face da nova atribuição, passou a ser chamada de Centro de Reclusão de Adolescente Infrator – Cere, localizada no mesmo endereço onde hoje é a UIPP (AGUIAR, 2006).

A precariedade do lugar, as imposições do novo ordenamento jurídico e o crescente número de adolescente em conflito com a lei obrigaram o governo local a ampliá-lo e reinaugurá-lo, passando a se chamar Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje) (AGUIAR, 2006).

Apesar da ampliação e do novo ordenamento jurídico, ao Caje foi incorporada, desde a sua instituição, a mesma equipe de pessoas que trabalhavam sob a visão higienista do Código de Menores de 1979, com uma estrutura física remendada por ampliações constantes e desarticuladas, refletindo o quanto o Estado era ausente no tocante ao cumprimento dos seus deveres constitucionais ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei.

Mesmo após o amadurecimento jurídico do ECA, a chegada de novos servidores concursados com nível superior e a constante pressão do Ministério Público e da Vara da Infância e da Adolescência para a garantia e ampliação no atendimento aos jovens internados, a Unidade continuou a sofrer o abandono e o sucateamento comuns ao sistema socioeducativo.

A melhor evidência quanto ao distanciamento do atendimento ao adolescente em restrição de liberdade ao que lei estabelece era a superlotação ainda experimentada na UIPP, cuja capacidade máxima, de aproximadamente 190 adolescentes, estava ultrapassada há anos, tornando sem efeito

muitos dos esforços desenvolvidos junto aos adolescentes, na tentativa de construção de seus valores e criação de novas expectativas pela retomada desses por meio da escolarização.

Atualmente, com cerca de 280 adolescentes cumprindo medida de internação, há uma grande expectativa que tal quadro se desfça, por haver uma determinação judicial de desativação da UIPP e transferência dos adolescentes para novas e menores unidades, com atendimento previsto para o máximo de 90 internos e melhores condições físicas.

Se não bastassem os entraves governamentais, a própria configuração da UIPP como uma instituição total (GOFFMAN, 2010), por si só, já estabelece um elemento “dificultador” de promoção da escolarização e da aprendizagem formal. Goffman (2010) acreditava que o desenvolvimento de qualquer atividade eficiente e significativa era dependente da disponibilidade de todos que ali atuavam em conhecer o mundo daqueles que estão internados em instituições totais, como é o caso dos adolescentes da UIPP, bem como uma abertura ao estabelecimento de celebrar acordos adaptados às conjunturas do sujeito e não do local.

A UIPP pode ser considerada uma instituição total, tal qual os presídios, hospitais psiquiátricos ou conventos, por se enquadrar nas diversas categorias demonstradas por Goffman (2010, p. 11) e definidas como: “[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada”.

A seguir, as características que identificam a UIPP como instituição total:

- a) todos os aspectos da vida dos internos são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade;
- b) cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto;
- c) todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, impostas de cima para baixo, por um sistema de regras formais explícitas geridas por um grupo de funcionários;
- d) as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição;
- e) existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, o grupo dos internos, e uma pequena equipe de supervisão, controlando-os;
- f) a equipe dirigente, muitas vezes, vê os internos como amargos, reservados e não merecedores de confiança. Tendem a sentirem-se superiores e corretos;

- g) os dirigentes são vistos pelos internos como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. Já os internos são vistos pelos dirigentes como pessoas inferiores, fracas, censuráveis e culpadas;
- h) os novatos experimentam, desde a sua chegada, um processo de mortificação do eu. Sofrem uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações, que começam desde a delegacia da criança e do adolescente até o fim da sua internação;
- i) a inclusão de desafio de quebra de vontade. O interno que se mostra insolente pode receber castigo imediato e visível, até que explicitamente peça perdão ou se humilhe;
- j) ambiente físico sujo e insalubre. Falta de recursos básicos para o desenvolvimento das atividades fins;
- k) a presença de um clima crônico de tensão psicológica, provocando reações de perda do sono, de alimento insuficiente, de indecisão crônica (GOFFMAN, 2010).

A descrição acima, contudo, não é provocada exclusivamente pelos servidores da unidade. Na realidade, o cotidiano de uma instituição de internação como a UIPP é um reflexo da sociedade que exige uma justiça que retribua o dano sofrido pelo ato do adolescente e que não esteja interessado em promover uma pacificação social; que preza mais pela cisão do que pela aproximação, pelo confronto ao diálogo; que considera um desperdício o gasto do Estado com jovens infratores, se comparado aos valores investidos em jovens sem comprometimentos judiciais. A postura de resiliência demonstrada por muitos e, diversas vezes, violenta destaca o quanto as relações estão baseadas nesse princípio de reciprocidade, em que o adolescente também devolve à sociedade a mesma violência que o ameaça (SPAGNOL, 2005).

Pelo exposto, podemos sintetizar que na UIPP há fatores que limitam a aprendizagem. O primeiro deles tem um caráter ideológico, pela existência de focos que insistem em não se submeter aos princípios norteadores da atual legislação que orienta o atendimento integral do adolescente, conforme a Constituição, o ECA e o Sinase (BRASIL, 1988, 1993, 2012).

Um segundo fator tem caráter político, em que setores tradicionais não consideram interessante o Estado investir políticas voltadas ao atendimento socioeducativo, resultando em abandono e falta de investimento. O terceiro fator é sociológico, que considera tais jovens irrecuperáveis, os quais deveriam antes estar trancafiados no sistema prisional adulto a estar em uma unidade do sistema socioeducativo, cuja prática pedagógica é vista como uma perda de tempo.

Se olharmos para suas características como uma instituição total, as dificuldades de aprendizagem assumem também o caráter pedagógico. Afinal, o espírito de uma instituição total é a massificação e a mortificação da individualidade, enquanto que a aprendizagem é um processo individual e subjetivo, com a compreensão da complexidade que cerca a vida de adolescentes com restrição de liberdade.

O maior desafio para aqueles que estão comprometidos em promover a aprendizagem na UIPP será estabelecer uma estratégia de envolvimento sociocultural, condição *sine qua non* para a transformação, valorização e restauração das dignidades daqueles jovens (D'AMBROSIO, 2005).

#### **4.6 Teoria de valores pessoais de Schwartz**

Os valores humanos têm sido objeto de estudo desde o início do século XX. O seu estudo científico começou em 1928, com Spranger, na Alemanha, que elaborou uma tipologia para o estudo dos valores e da personalidade. Ele propôs valores teóricos, caracterizados pela procura da verdade; valores políticos, definidos pela busca do poder; valores econômicos, voltados à procura do útil; valores sociais, constituídos pela busca do amor aos outros; valores estéticos, vinculados à avaliação das formas e da harmonia; e valores religiosos, definidos pela busca de uma unidade transcendente (TAMAYO; PORTO, 2009).

No final dos anos 60, Rokeach elaborou o primeiro instrumento de estudo de valores com rigor científico, sendo ainda utilizado em pesquisas de ciências sociais (TAMAYO; PORTO, 2009). Rokeach conceituou o termo valor, considerando-o como um componente unificador dos interesses da ciência no estudo do comportamento humano (TAMAYO; PATO, 2002). Ele definiu valor como um conjunto de crenças duradouras de algum modo específico de conduta.

O conceito de valores recebeu uma maior abrangência com Feather (1995), que os concebeu como estruturas abstratas que transcendem objetos e situações, de caráter normativo ou obrigação moral.

Schwartz (apud TAMAYO; PATO, 2002), agregou ao conceito de valores uma vinculação a modos de condutas desejáveis que orientassem na seleção ou avaliação de comportamentos de pessoas e organismos, ordenados pela importância relativa que lhe são conferidos. Ele classificou valores em categorias, como: valores financeiros, morais, humanos e coletivos.

A Teoria de Valores de Schwartz concentrou-se no estudo sobre os valores pessoais dentre outras categorias ou subcategorias ligadas a valores como: laborais, organizacionais e culturais (TAMAYO; PORTO, 2005).

Pela classificação de valores desenvolvidos por Schwartz, os valores pessoais podem ser tanto gerais quanto específicos. Os valores gerais são considerados como básicos, os quais estão ligados à cultura e têm caráter mais abrangente. Os valores específicos são, na realidade, subconjuntos dos valores gerais, vinculados a uma realidade específica (TAMAYO; PORTO, 2005).

Os valores pessoais também podem ser organizados e classificados de acordo com o sujeito que se está analisando. Há sob esse viés os valores individuais, grupais, organizacionais e institucionais, que não estão vinculados a ideias de valores associados à moral. Schwartz propôs que os “[...] valores são princípios abstratos, transmitidos pela sociedade e situados num nível diferente

do comportamento [...]” (TAMAYO; PORTO, 2005, p. 8) e, assim, vinculados a certos tipos de comportamento. Em seus estudos, Schwartz identificou um conjunto de valores pessoais presentes em indivíduos de mais de 60 países, de diferentes culturas.

A importância da construção de valores pessoais para o ser humano está na ligação direta entre os valores e a sua capacidade de sugerir certos comportamentos adaptativos a ambientes variáveis, dando-lhe flexibilidade para saber lidar com situações ainda não experimentadas (TAMAYO; PORTO, 2005).

Valores são objetivos abstratos, transcendendo, portanto, situações e ações específicas. Orientam na seleção ou avaliação de comportamentos, pessoas e eventos e são ordenados pela importância relativa a outros valores para formar um sistema hierárquico de prioridades e valores (PATO, 2004, p. 37).

Pensar em valores, para Schwartz (2005a), é pensar naquilo que é importante para cada indivíduo, de modo que o que é importante para um pode não ser para outro. Os valores pessoais estão relacionados a emoções (positivas ou negativas) que nutrem os critérios para a tomada de decisões.

[...] a psicologia considera os valores como um dos motores que iniciam, orientam e controlam o comportamento humano. Eles constituem um projeto de vida e um esforço para atingir metas de tipo individual ou coletivo (TAMAYO; SCHWARTZ, 1993, p. 331).

Na teoria de Schwartz, os valores representam as exigências humanas universais e têm como fonte necessidades de ordem orgânica (biológica), interacional (interação social coordenada) ou coletiva (bem-estar e sobrevivência de grupos) (SAMOORI, 2012).

Por tais necessidades, Schwartz, em sua teoria, identificou 10 tipos de motivações que norteiam cada um dos valores.

Quadro 2 – Tipos motivacionais de valores da teoria de Schwartz

<b>Definição</b>	<b>Exemplos de valores</b>	<b>Fontes</b>
<b>Poder:</b> <i>status</i> social e prestígio sobre pessoas e recursos.	Poder social: autoridade, riqueza.	Interacional e coletiva
<b>Realização:</b> sucesso pessoal mediante a demonstração de competências, segundo critérios sociais.	Bem-sucedido, capaz, ambicioso.	Interacional e coletiva
<b>Hedonismo:</b> prazer e gratificação sensual para si mesmo.	Prazer, desfrutar a vida.	Orgânica
<b>Estimulação:</b> entusiasmo, novidade e desafio na vida.	Audacioso, uma vida variada, uma vida excitante.	Orgânica
<b>Autodeterminação:</b> pensamento independente e escolha de ação, criatividade, exploração.	Criatividade, curiosidade, liberdade.	Orgânica e interacional

<b>Universalismo:</b> compreensão, apreço, tolerância e atenção com bem-estar de todas as pessoas e da natureza.	Tolerância, justiça social, igualdade, proteção ao meio-ambiente.	Coletiva e orgânica.
<b>Benevolência:</b> preservação ou intensificação bem-estar de pessoas e da natureza.	Ajuda, honesto, não rancoroso.	Orgânica, interacional e coletiva.
<b>Tradição:</b> respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião.	Humilde, devoto, aceitar minha parte na vida.	Coletiva
<b>Conformidade:</b> restrição de ações, tendências que possam incomodar ou ferir os outros, e contrariar expectativas ou normas sociais.	Polidez, Obediência, honra aos pais e pessoas mais velhas.	Interacional e coletiva
<b>Segurança:</b> segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo.	Segurança nacional, ordem, social, idoneidade.	Orgânica, interacional e coletiva.

Fonte: SCHWARTZ, 2006b, p. 58.

A motivação com que as pessoas respondem a esses valores têm características comuns:

- a) valores são crenças: essas crenças estão atreladas a emoções, portanto capazes de desencadear sentimentos positivos ou negativos, agradáveis ou desagradáveis;
- b) valores são construtos motivacionais: estão vinculados à busca de objetivos desejáveis;
- c) valores transcendem situações e ações específicas: são de natureza abstrata, diferentemente de conceitos ligados a normas e atitudes, as quais referem a ações;
- d) valores guiam a seleção e avaliação de ações: servem de padrões, de critérios que guiam nossas decisões, sendo raramente conscientes;
- e) valores são ordenados pela importância relativa: o indivíduo ordena suas prioridades, que caracterizam sua individualidade (SCHWARTZ, 2005a).

A estrutura de relações dinâmicas entre os tipos motivacionais tem consequências psicológicas, práticas e sociais. Quando esses valores são buscados ou expressos simultaneamente, podem ser compatíveis ou conflituosos (PATO, 2004).

A seguir, os conceitos, os objetivos e os valores ligados a cada uma das 10 motivações atribuídas por Schwartz (2005a):

Quadro 3 – Quadro de conceituação, objetivos e valores ligados às motivações estabelecidos por Schwartz

<b>Motivação</b>	<b>1) Autodeterminação</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Pensamento e ação independente para escolher, criar e explorar.
<b>Conceito</b>	Necessidade orgânica por controle, dominância, autonomia e independência.
<b>Valores ligados</b>	Criatividade, liberdade, autonomia de escolha, curiosidade, independência, autorrespeito, inteligência e privacidade.
<b>Motivação</b>	<b>2) Estimulação</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Excitação, novidade, desafio na vida.
<b>Conceito</b>	Necessidade orgânica de variedade e estimulação a manutenção de níveis positivos contra ameaças.
<b>Valores ligados</b>	Vida variada, vida excitante, ousadia.
<b>Motivação</b>	<b>3) Hedonismo</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Prazer ou gratidão sensual.
<b>Conceito</b>	Necessidade orgânica por prazer ligado à satisfação.
<b>Valores ligados</b>	Prazer, vida de prazer, autoindulgência.
<b>Motivação</b>	<b>4) Realização</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Sucesso pessoal por meio de competência.
<b>Conceito</b>	Valores que enfatizam a demonstração de competência aprovados por critérios socioculturais.
<b>Valores ligados</b>	Ambição, ser bem-sucedido, capaz, influente, inteligente, autorrespeito e reconhecimento social.
<b>Motivação</b>	<b>5) Poder</b>
<b>Objetivo que a define</b>	<i>Status</i> social e prestígio, controle ou domínio sobre pessoas e recursos.
<b>Conceito</b>	Valor de dominação/submissão nas relações inter e intrapessoais. São as transformações de necessidade individuais de domínio e controle motivadas socialmente.
<b>Valores ligados</b>	Autoridade, saúde, poder social, preservação de imagem pública, reconhecimento social.
<b>Motivação</b>	<b>6) Segurança</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Segurança, harmonia, e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo.
<b>Conceito</b>	Podem ser individuais ou coletivos, voltados tanto para a segurança pessoal como do grupo.
<b>Valores ligados</b>	Ordem social, segurança da família, segurança nacional, limpeza, reciprocidade de favores, vida saudável e senso de pertencimento.

<b>Motivação</b>	<b>7) Conformidade</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Restrição de ações, inclinação e impulsos que trazem prejuízo, que violem expectativas ou normas sociais.
<b>Conceito</b>	Inclinação que rompe e inibem o grupo, enfatizando a autorrestrição na interação cotidiana. Está intimamente ligada à motivação da tradição.
<b>Valores ligados</b>	Obediência, autodisciplina, polidez, respeito aos pais e mais velhos, lealdade e responsabilidade.

<b>Motivação</b>	<b>8) Tradição</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias fornecidas pela cultura ou religião.
<b>Conceito</b>	Prática de símbolos, ideias e crenças que representam experiências e rumos compartilhados, que são sancionados como costumes valorizados pelo grupo.
<b>Valores ligados</b>	Respeito às tradições, humildade, devoção, ciência dos limites, moderação e vida espiritual.

<b>Motivação</b>	<b>9) Benevolência</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Preserva e fortalece o bem-estar coletivo.
<b>Conceito</b>	Preocupação voluntária do bem-estar social.
<b>Valores ligados</b>	Prestatividade, honestidade, piedade, responsabilidade, lealdade, amizade, amor maduro.

<b>Motivação</b>	<b>10) Universalismo</b>
<b>Objetivo que a define</b>	Compreensão, agradecimento, tolerância e proteção do bem-estar.
<b>Conceito</b>	Necessidade de promoção da sobrevivência coletiva e individual.
<b>Valores ligados</b>	Mente aberta, justiça social, igualdade, mundo de paz, beleza, unidade com a natureza, sabedoria, proteção do meio ambiente.

Fonte: SCHWARTZ, 2005a.

Os 10 tipos motivacionais são organizados, relacionados, agrupados e reorganizados por Schwartz (2005a) em quatro tipos motivacionais de segunda ordem, que são: abertura à mudança, conservação, autopromoção e autotranscendência. Essas motivações são organizadas em dois eixos em forma de cruz, em que a *abertura à mudança* se opõe à *conservação*, e a *autopromoção* se opõe à *autotranscendência* (PATO, 2004).

As motivações de *poder*, *hedonismo* e *realização* compõem o tipo motivacional de *autopromoção*. As motivações de *universalismo* e *benevolência* compõem o tipo motivacional de *autotranscendência*. As motivações de *autodeterminação*, *estimulação* e *hedonismo* compõem o tipo motivacional de *abertura à mudança*. As motivações de *segurança*, *conformidade* e *tradição* compõem o tipo motivacional de *conservação* (SCHWARTZ, 2005a).

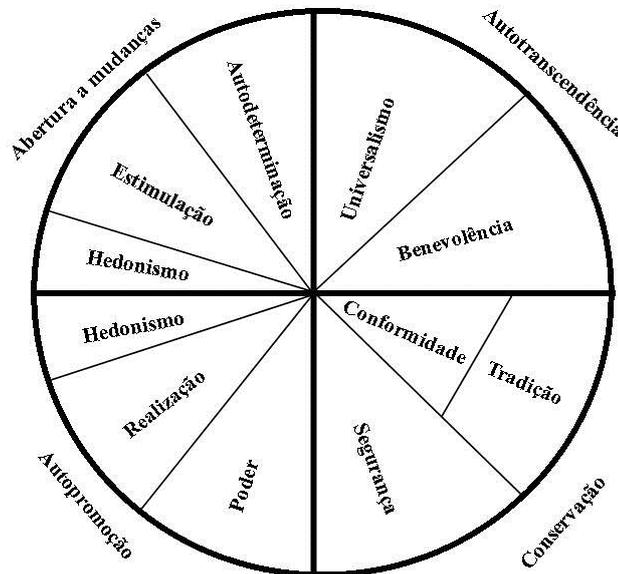
Quadro 4 – Relação das motivações com os tipos motivacionais de segunda ordem

Tipos motivacionais de segunda ordem	Motivações
Autopromoção	Poder, hedonismo e realização.
Autotranscendência	Universalismo e benevolência.
Abertura a mudanças	Autodeterminação, estimulação e hedonismo.
Conservação	Segurança, conformidade e tradição.

Fonte: SCHWARTZ, 2005a.

A inter-relação entre os tipos motivacionais de segunda ordem, com suas respectivas motivações, assume para Schwartz (2005a) uma estrutura circular chamada Estrutura Circular de Valores.

Figura 1 – Estrutura Circular de Valores de Schwartz.



Fonte: SCHWARTZ, 2005a.

Nesta estrutura circular, cada fatia representa um tipo motivacional. Os lados adjacentes de cada tipo possuem metas que podem ser compartilhadas. Quanto mais afastados os tipos motivacionais estiverem, nessa ordem circular, mais conflituoso será (PATO, 2004).

Em relação aos tipos motivacionais de *conformidade* e *tradição*, embora estejam localizados na mesma fatia do círculo e compartilhem da uma única meta motivacional, a primeira situa-se mais ao centro que a segunda, demonstrando haver diferenças entre elas. Tal diferença existe por conta dos objetos aos quais os indivíduos se subordinam. A *conformidade* está implicada à subordinação de pessoas com as quais o indivíduo se relaciona (pais, professores, entre outros), enquanto que a *tradição* está implicada à subordinação de objetos abstratos, como costumes, ideias religiosas e culturais (PATO, 2004).

A inter-relação entre as motivações acaba por desencadear outras motivações adjacentes, as quais Schwartz exemplificou no quadro abaixo:

Quadro 5 – Quadro de motivações adjacentes

<b>Combinação de motivações</b>	<b>Motivações adjacentes</b>
Poder e Realização	Superioridade social e estima.
Realização e Hedonismo	Satisfação centrada no indivíduo.
Hedonismo e Estimulação	Desejo por excitação afetivamente agradável.
Estimulação e Autodeterminação	Interesse intrínseco em novidade e domínio.
Autodeterminação e Universalismo	Confiança no próprio julgamento e confronto com a diversidade da existência.
Universalismo e Benevolência	Promoção de outros e transcendência de interesses egoístas.
Benevolência e Conformidade	Comportamento normativo que promove relacionamentos íntimos.
Benevolência e Tradição	Devoção ao grupo primário.
Conformidade e Tradição	Subordinação do indivíduo em favor de expectativas socialmente impostas.
Tradição e Segurança	Preservação de arranjos sociais existentes que dão segurança à vida.
Conformidade e Segurança	Proteção da ordem e da harmonia nas relações.
Segurança e Poder	Evitação e superação de ameaças, controlando relacionamentos e recursos.

Fonte: SCHWARTZ, 2005a, p. 29-30.

Para o diagnóstico e mensuração das motivações e valores, Schwartz (2005a) criou um instrumento chamado de Inventário de Valores de Schwartz (*Schwartz Value Survey – SVS*). Esse instrumento contém itens selecionados que alcançam todos os aspectos motivacionais arrolados na Estrutura Teórica de relações de valores. O SVS foi construído a partir de dados oriundos de 67 nações, incluindo amostras de grupos quanto à geografia, cultura, língua, religião, idade, gênero e ocupação, as quais foram cruzadas tanto entre as próprias sociedades como em sociedades diversas (SCHWARTZ, 2005a).

Os testes realizados pelo SVS demonstraram que alguns desses valores são próximos ou conflitantes, conforme estão dispostos na Estrutura teórica de relação entre valores dispostos na Figura 1. Schwartz (2005a) exemplificou que a autodeterminação e estimulação estão próximas uma da outra, contudo são opostas à conformidade, à tradição e à segurança. Isso significa que pessoas que tenham maiores níveis de uma motivação possuem níveis menores de outra. Da mesma forma, ocorre com as motivações de universalismo e benevolência, que também são próximas uma da outra, e ao mesmo tempo opostas a poder e realização.

No decorrer das pesquisas realizadas pelo instrumental SVS, Schwartz (2005b) identificou alguns limites que o preocuparam, e que de certa forma limitavam a aplicação do instrumental em certos grupos sociais. Os limites identificados foram:

- a) culturas que não enfatizavam pensamentos abstratos tiveram problemas com o instrumental;

- b) o elevado nível de abstração impedia sua aplicação a crianças;
- c) a dependência de um método de aplicação uniforme.

Em face de tais limites, Schwartz (2005b) construiu um segundo instrumental chamado de Perfil de Valores Pessoais (PVP) – *Portrait Questionary* (PQ), o qual foi considerado tão fidedigno quanto o SVS. Pelo PVP, o indivíduo comparava semelhanças e diferenças que tinha frente aos questionamentos que lhes eram feitos, sendo de fácil compreensão, podendo ter, inclusive, um caráter lúdico. Schwartz (2005b) comprovou sua aplicabilidade em grupos de adolescentes e de crianças com idade igual ou superior a dez anos.

O PVP é composto por 40 itens, e cada item representa um valor presente no SVS, em face da universalidade já comprovada em diversos estudos, com significados similares entre diferentes culturas. Os itens do PVP consistem em curtas descrições pessoais que não expressam diretamente valores numéricos, mas objetivos, desejos e aspirações, orientando qual a importância dada aos diversos valores (TAMAYO; PORTO, 2009).

Por esse instrumento, após descrição de certas atitudes, o sujeito responde à seguinte pergunta: “Quanto essa pessoa se parece com você?”. E as alternativas de resposta são: “Se parece muito comigo”, “Se parece comigo”, “Se parece mais ou menos comigo”, “Se parece pouco comigo”, “Não se parece comigo”, “Não se parece nada comigo”. Como não há uma escala numérica, o sujeito utiliza apenas uma escala de respostas, preferencialmente verbais, o que não requer a transformação de seu julgamento em número, reduzindo o seu esforço cognitivo e simplificando sua tarefa, cabendo ao pesquisador atribuir a elas valores que variam de zero a cinco, correspondendo às respostas dadas verbalmente (TAMAYO; PORTO, 2009).

Para investigar os valores de indivíduos com menor grau de escolarização, com certa dificuldade em lidar com alguns itens mais abstratos, ou com dificuldades na aprendizagem, Schwartz (2005b) propôs um PVP com 21 questões – *Portrait Questionnaire 21* (PQ21). Da mesma forma que o PVP de quarenta questões, o PQ21, em suas 21 sentenças, indica o que o indivíduo considera importante e apresenta metas, anseios e desejos que direcionam para os dez tipos motivacionais de valores individuais. O participante deve se comparar, usando uma escala tipo *Likert* de 6 pontos (não se parece nada comigo; não se parece comigo; se parece pouco comigo; se parece mais ou menos comigo; se parece comigo; se parece muito comigo) (SCHWARTZ, 2006a).

Para captar o padrão de compatibilidade e conflitos entre os tipos motivacionais de valor, Schwartz sugeriu a utilização do SSA (*Similarity Structure Analysis* ou *Smallest Space Analysis*) (TAMAYO; PORTO, 2009). Pela Teoria de Valores de Schwartz, pode-se tal relação de compatibilidade ou conflitualidade ser representada graficamente por uma curva sinusoidal.

[...] o sistema de valores pode ser tratado como um todo integrado em sua relação com o comportamento. Essa relação pode ser representada graficamente por uma curva sinusoidal.

Para a obtenção dessa curva, os tipos motivacionais de valores dispostos no eixo horizontal do gráfico, de acordo com sua ordem teórica na estrutura circular. No eixo vertical, situa-se a intensidade da associação com a variável externa, por exemplo, atitudes ou comportamentos. Assim, alguns tipos de valores que são adjacentes devem apresentar associação com o comportamento de forma similar, enquanto se opõem a outros tipos de valores, também associados de forma similar, ao comportamento.

Essa explicação para a relação entre valores e comportamento sugere que alguns tipos de valores estarão mais relacionados com um determinado comportamento do que outros, podendo apresentar relações positivas, negativas e nulas (PATO, 2004, p. 43).

Qual a importância em pesquisar valores humanos? Schwartz (2005a) respondeu a essa questão dizendo que esse estudo pode auxiliar na compreensão dos comportamentos das pessoas em função das motivações que elas têm (SCHWARTZ, 2005b). O autor sugeriu, por exemplo, o uso da Teoria de Valores por professores para nortear ações pedagógicas próximas dos valores dos alunos, a fim de que tenham maior motivação e envolvimento no processo de aprendizagem (SCHWARTZ, 2005b).

Para Tamayo (2007), há uma real contribuição do estudo sistemático da relação entre valores e comportamento. A associação dos valores com o comportamento tem sido verificada em diversas pesquisas, sendo já reconhecida sua capacidade preditiva (TAMAYO; PATO, 2002).

A associação de valores com comportamentos é justificada porque são fontes de motivação para as “[...] ações se tornarem mais atraentes, mais valorizadas subjetivamente [...]”. São “[...] metas crônicas que levam o indivíduo a buscar e responder a aspectos relevantes [...]”, influenciando na atenção, percepção e interpretação de situações (SCHWARTZ; 2005b, p. 81-82). Os valores também estão associados ao planejamento de ações, uma vez que, quanto maior for a prioridade dada a um valor, mais provável será a formulação de planos a ele associado.

No ambiente escolar, em especial, Schwartz (2005b) obteve resultados universais. Pelos dados obtidos, as motivações ligadas à educação estão positivamente relacionadas à autodeterminação e mais distantes das motivações de conformidade, tradição e segurança. A educação estava, assim, correlacionada às seguintes motivações e comportamentos àqueles que mais frequentavam a escola:

- a) desenvolvia comportamentos de liberdade de ação, solução de problemas complexos, questionamentos de verdades, encorajamento de flexibilidade intelectual;
- b) desenvolvia confiança e eficácia ao lidar com incertezas;
- c) desenvolvia apreço pela diversidade de ideias e o pluralismo (SCHWARTZ, 2005b).

A Teoria de Schwartz, ao afirmar a existência de certos resultados universais, poderia generalizar uma predeterminação de atitudes e valores que rotulassem socialmente as pessoas. Schwartz (2005b), porém, fez questão de salientar que as construções dos valores são individuais, apesar de todo construto social envolto às motivações. Sendo individuais, até mesmo certos padrões sofrem variações e diferenças em face da história de vida de cada um, personalizando as escolhas e

comportamentos próprios de sujeitos únicos, ainda que em contextos e circunstâncias sociais semelhantes.

#### 4.7 Teoria da moral

A construção de valores de adolescentes com restrição de liberdade está diretamente ligada às concepções de moral e de convivência social, sendo necessária uma abordagem a respeito de teorias cognitivistas da moral em função dos raciocínios e argumentações que justificam que estão por trás de suas condutas.

O estudo a respeito do desenvolvimento moral de um indivíduo é tópico de grande interesse em diversos campos do conhecimento, como, por exemplo, a psicologia, a filosofia, a sociologia e a educação. O foco da atenção geralmente é pela compreensão da construção e desenvolvimento moral, do nascimento à sua convivência social – socialização (BIAGGIO, 2006).

Duska e Whelan (1994) afirmaram que a compreensão do valor moral construído por adolescentes se desenvolve junto à sua própria capacidade de percepção sobre esses valores, em que a maturidade do juízo moral pode ser alcançada de forma prematura ou tardia por alguns, enquanto outros nem a alcançam.

Não há unanimidade acadêmica de como decorre tal desenvolvimento. Na sociologia, por exemplo, considera-se a moral como imposição da sociedade sobre os indivíduos, na qual a consciência moral se dá pela uma introjeção dos valores de adultos, incorporados por meio de identificações, prêmios e castigos, ou pressões socioculturais transmissoras dos valores ali desenvolvidos (BIAGGIO, 2006).

Na psicologia, encontramos diferentes correntes teóricas abordando a moralidade em diversos aspectos; optou-se, contudo, fazer esse olhar “*construtivista*” e “*kohlberguiano*” sobre a construção do desenvolvimento moral. O construtivismo de Jean Piaget (1896-1980) e o enfoque cognitivo-evolutivo de Lawrence Kohlberg (1927-1987) focam o desenvolvimento moral em paralelo ao desenvolvimento cognitivo. Para tais teóricos, o sujeito humano é agente ativo do processo moral, não um ente passivo e manipulado pelo meio. Focalizam esses autores não tanto o sentimento de culpa ou o real comportamento moral, mas o desenvolvimento cognitivo do indivíduo de fazer seu julgamento moral. Para eles, a capacidade moral não se limita ao conhecimento do certo e do errado, mas sobre o que a pessoa acha ou julga como certo ou errado, de forma estruturada, obedecendo a uma sequência invariante de estágios universais do desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006).

Piaget e, posteriormente, Kohlberg concebiam o desenvolvimento moral como um processo de construção da autonomia de julgamento do sujeito à medida que valores universais eram construídos. Segundo essa concepção, o indivíduo constrói gradualmente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo, sua visão de mundo e da moral (BIAGGIO, 2006).

Piaget inaugurou a compreensão de que o julgamento moral evolui, passando por etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo em geral. Ele identificou estágios na evolução da prática das regras e das atitudes em relação às regras de jogos e brincadeiras (BIAGGIO, 2006; 2011).

À medida que ocorre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sua percepção da realidade social à sua volta vai sendo construída. O objeto a ser considerado passa a ser a maturidade da “razão”. Com isso, o raciocínio moral é definido e construído por estágios (DUSKA; WHELAN, 1994).

Inicialmente uma pessoa alcança a capacidade lógica que lhe permite ver como uma série de variáveis interligadas faz parte de um único sistema que o é seu mundo, e, sucessivamente, através desta capacidade, pode compreender o papel de cada pessoa dentro desse sistema, até que finalmente está apta para distinguir e julgar o “certo” e o “errado” em relação ao papel que cada pessoa assume num determinado sistema social em relação aos princípios universais de justiça, reciprocidade e igualdade dos direitos humanos (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 8).

Piaget e, posteriormente, Kohlberg compreendem que a maturidade moral reside na correspondência entre juízo e ação moral, implicando na necessária capacidade de escolhas livres e responsáveis, que não sejam contidas por dificuldades psicológicas provenientes de suas inconsistências. A maturidade moral exige razões moralmente maduras. O julgamento de coisas como corretas só é considerada uma decisão madura quando provém de um processo de raciocínio maduro.

O desenvolvimento moral, portanto, não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas. É, por isso, dependente do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente social (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 19).

#### **4.7.1 Teoria da moral de Piaget – da heteronomia à autonomia**

Os estudos de Piaget a respeito do juízo moral foram realizados a partir da análise de atitudes verbais de crianças em relação às regras do jogo, à distração, à mentira e ao ato de obtenção de vantagens pelo descumprimento de regras (roubo) e exploração de diversos aspectos de justiça das crianças. Ele identificou dois grandes estágios de desenvolvimento moral: o estágio chamado heteronomia (de 6 a 12 anos) e o estágio chamado autonomia moral (acima de 12 anos) (DUSKA; WHELAN, 1994; PIAGET, 1994).

No estágio heteronômico, as regras são leis externas consagradas e estabelecidas, até mesmo impostas pelos adultos de forma arbitrária e por isso nem sempre vistas como atitudes que visem uma convivência social melhor. Gradualmente, a partir dos 12 anos de idade o estágio heteronômico dá espaço ao estágio autônomo, cujas regras são vistas como o resultado de decisões liberais, dignas de respeito, aceitas de forma consensual (PIAGET, 1994).

Para Piaget, a moral consiste ser um sistema de regras cuja essência da moralidade é buscada no respeito que o indivíduo nutre pelas regras. Esse respeito provém, inicialmente, da atividade cooperativa desenvolvida, base para uma compreensão quanto aos objetivos das regras (PIAGET, 1994).

Se a cooperação é a base para a construção de autonomia, o diálogo, a compreensão e o acordo são agentes de estimulação da autonomia moral. Por tais motivos, o uso de força superior do adulto, imposições arbitrárias de obediência reforçam uma visão heteronômica e unilateral de regras e condutas. Por essa razão, para o adolescente, regras estabelecidas por eles têm maior aceitabilidade do que regras formuladas por adultos (DUSKA; WHELAN, 1994; PIAGET, 1994).

Pela teoria “*piagetiana*” do julgamento moral, o estágio de autonomia é construído pelo aprendizado de uma convivência cooperativa, quando as regras são compreendidas como acordos coletivos que podem sofrer alterações e mudanças, desde que aceitas e praticadas por todos envolvidos; são partes de “uma realidade social que tem uma organização racional e moral” (BIAGGIO, 2011, p. 218).

O estágio constituído pela fase sensório-motor (0 a 2 anos) perdura até a fase pré-operacional (2 a 6 anos), em que as crianças manipulam as bolinhas de gude, exercitando a visão, o tato e os movimentos. Nesta fase, inicialmente, não há qualquer desenvolvimento de regras, ou qualquer compreensão do certo ou do errado (BIAGGIO, 2011; PIAGET, 1994).

No segundo estágio pré-operacional (entre dois e seis anos), o jogo é egocêntrico, cada criança joga como quer, havendo, porém, paradoxalmente, uma atitude de respeito unilateral da regra e das autoridades que a criaram. Durante essa fase, a criança é presa ao chamado realismo moral, que consiste em se apegar mais às aparências das coisas do que ao raciocínio lógico, que, nessa fase, ainda não está desenvolvido (BIAGGIO, 2011; PIAGET, 1994).

No estágio correspondente às operações concretas, há uma cooperação nascente e as crianças começam a compreender a necessidade da existência de regras para haver um respeito mútuo e o bom funcionamento do jogo. É na etapa de operações formais que se inicia a codificação de regras, assim como uma compreensão da natureza arbitrária e convencional de certas regras de jogo. É o início do estágio heteronômico do desenvolvimento moral, quando a autoridade é reproduzida, observando, de forma inquestionável, ordenamentos socioculturais (BIAGGIO, 2011; PIAGET, 1994).

A evolução do julgamento moral em todos esses aspectos tem por base a dimensão heteronomia-autonomia. A criança passa de uma moral de autoridade imposta de fora, por outros, para uma moral autônoma, da própria consciência individual (BIAGGIO, 2011; PIAGET, 1994).

A importância dada por Piaget à maturação de estruturas cognitivas e à compreensão de que o julgamento moral segue uma sequência invariante de estágios de desenvolvimento foi acompanhada por Kohlberg. Esse, porém, difere de Piaget por acreditar em uma universalidade de princípios

morais. Para ele, princípios éticos diferem de regras e crenças convencionais. Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, a sequência de estágios por que passa a pessoa é invariante e universal a todas as culturas, na mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados. Tais princípios foram comprovados em pesquisas feitas em diferentes culturas e subculturas, observando a mesma sequência de estágios (BIAGGIO, 2006; 2011; KOHLBERG, 1986).

#### **4.7.2 Teoria da moral de Kohlberg – do pré-convencional ao pós-convencional**

Os estudos do desenvolvimento da moral pesquisados por Piaget foram ampliados nos estudos de Lawrence Kohlberg. Segundo sua teoria, cada um dos estágios possui uma sequência invariável, ordenada e gradativa. O indivíduo progride moralmente de acordo com seu crescimento, sua maturidade, sua estruturação cognitiva. Kohlberg identificou três níveis de julgamento moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada nível possui dois estágios, perfazendo um total de 6 estágios de desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1986).

O nível I é o nível pré-convencional ou pré-moral. Os dois estágios que compõem esse nível da construção do julgamento moral são: estágio 1: estágio de orientação para a punição e a obediência; estágio 2: estágio do hedonismo instrumental relativista (KOHLBERG, 1986).

No nível pré-convencional, o indivíduo está atento a normas culturais de características dualísticas (bem e mal, certo e errado), mas interpretam-nas com base nas consequências de ordem hedonista (punição e recompensa), satisfazendo uma necessidade ou proporcionando algum prazer, ou com base no poder físico daqueles que estipulam as normas (BIAGGIO, 2011; DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

O nível pré-convencional é caracterizado pela determinação da bondade ou da malícia em observação às consequências do ato e não propriamente o seu significado ou seu valor. Outra característica do nível pré-convencional é a orientação relativista instrumental, em que uma ação justa é aquela que satisfaz às necessidades individuais primeiramente, e, ocasionalmente, às dos outros; os elementos presentes em ações de honestidade, reciprocidade e partilhas são interpretados sob um viés pragmático, em uma relação de troca recíproca (DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

As características próprias dos dois estágios do nível pré-convencional são:

Estágio 01) Orientação para a punição e a obediência: nesse estágio, a moralidade de um ato é definida em termos de suas consequências físicas para o agente. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta.

Estágio 02) Hedonismo instrumental relativista: a ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou de satisfação das necessidades pessoais (hedonismo). A igualdade e a

reciprocidade emergem como “olho por olho, dente por dente”, no qual os fins justificam os meios. É um estágio egoísta, cuja moral é relativa, e o ato moral é visto como instrumento para satisfação do prazer pessoal (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1986).

O nível II é o nível convencional ou nível de moralidade conformista. Nesse nível, estão agrupados o terceiro e quarto estágios de construção do julgamento moral: estágio 3: estágio da manutenção das boas ações; estágio 4: estágio da autoridade legal. No nível convencional, o bom comportamento é praticado em busca de aceitação e aprovação. O auge desse nível é atingido quando, além de aceitação social, há um grande respeito às autoridades, às regras e à manutenção da ordem vigente (BIAGGIO, 2006; 2011; KOHLBERG, 1986).

No nível convencional, o julgamento moral é fruto das expectativas do grupo a que faz parte ou está identificado, sem considerar as consequências provindas por tal escolha. É uma atitude de conformidade com as expectativas pessoais e de lealdade com a ordem social em que está inserido (DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

O nível convencional tem como evidência a tomada de atitude em agrado e aprovação pelos pares, havendo uma conformidade aos modelos sociais por eles estabelecidos e reconhecidos. Essa conformidade aos modelos sociais estabelecidos pelos grupos com os quais se identifica é que estabelece as regras de autoridade, na sua maioria, voltadas para a manutenção dessa ordem social (DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

As características próprias dos dois estágios do nível convencional são:

Estágio 03) Aprovação social e relações interpessoais: o comportamento moralmente certo é o que leva à aprovação dos outros. Trata-se da moralidade de conformismo a estereótipos (a moralidade do bom garoto).

Estágio 04) Orientação para a lei e a ordem: há, nessa fase, grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever. A justiça não é mais uma questão de relações entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1986).

O nível III é o nível pós-convencional ou nível da moralidade consciente. Nesse nível, estão agrupados os últimos estágios de construção do julgamento moral: estágio 5: orientação para o contrato social (democraticamente aceito); estágio 6: estágio de orientação para princípios universais de consciência (KOHLBERG, 1986).

No nível pós-convencional, há o empenho para definição de valores e princípios válidos e aplicáveis, independente da autoridade que o estabeleceu. No nível pós-convencional, há desde uma consciência relativa em busca de um consenso do estabelecimento de estatutos livre e aquiescentes, e por isso obrigatórios, até a construção de valores éticos que apelem para a prática de princípios de

justiça, de reciprocidade, de respeito à dignidade humana e de igualdade de direitos (BIAGGIO, 2011; KOHLBERG, 1986).

No nível pós-convencional, o julgamento moral é definido pelo indivíduo a partir de esforços que tenham aplicação e validade, os quais são reconhecidos pelo grupo. É caracterizado inicialmente com características utilitárias. Ações consideradas certas são aquelas que preservem tanto os direitos gerais do indivíduo quanto modelos sociais criticamente examinados e convenientes à sociedade. O nível pós-convencional considera o justo aquilo que é legal e majoritariamente aceito, e, portanto, aceita a possibilidade de mudanças, quer seja por um ordenamento legal, quer seja por sua utilidade social (DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

Outra característica do estágio do nível pós-convencional são os princípios éticos universais. Tal característica do estágio pós-convencional está vinculada à decisão consciente a acordos e princípios celebrados que apelem para uma compreensão lógica, universal e coerente, prezando por princípios universais de justiça, de respeito pela dignidade humana enquanto indivíduos (DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

As características próprias dos dois estágios do nível pós-convencional são:

Estágio 05) A orientação para o contrato social: esse é o primeiro estágio que constitui o nível pós-convencional. As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais possam ser injustos e, nesse caso, mudados. A mudança é buscada por meio dos canais legais e de contratos democráticos.

Estágio 06) Princípios universais de consciência: nesse estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível mais elevado. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos legais, o indivíduo ainda assim resiste a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de se conformarem com o poder estabelecido pela autoridade dominante (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1986).

É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais. Assim, uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, tanto dizendo que se deve roubar o remédio como dizendo que não se deve. O importante é a justificativa dada pela pessoa para sua decisão (BIAGGIO, 2006).

O nível pré-convencional compõe a maioria das crianças, de alguns adolescentes e de adolescentes e adultos autores de atos infracionais e crimes (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1986). O nível convencional é composto pela maioria de adultos e adolescentes. O estágio pós-convencional é

ocupado por uma minoria de adultos, com idade mínima de 20 anos (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1986).

Nota-se que o termo convencional não indica que indivíduos nesse nível são incapazes de distinguir entre a moralidade e a convenção social, mas que a moralidade consiste em sistemas de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhadas (BIAGGIO, 2006).

No nível pré-convencional, os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas. Já as pessoas no nível pós-convencional geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação baseia-se na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que sustentam tais regras. Esses princípios, às vezes, entram em conflito com regras da sociedade, e, nesse caso, os pós-convencionais julgam de acordo com sua consciência e não pela convenção (BIAGGIO, 2006).

Do ponto de vista das relações entre o *self* (eu) e as regras da sociedade, no nível pré-convencional as regras são externas ao *self*; no convencional, o *self* identifica-se com, ou internaliza, as regras e expectativas dos outros, especialmente das autoridades; e, no nível pós-convencional, a perspectiva diferencia o *self* das regras e expectativas dos outros e define os valores morais em termos de princípios próprios (BIAGGIO, 2006).

Na ampliação dos estudos psicológico do domínio moral, Kohlberg sempre deixou claro que seus estágios são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações, isto é, sempre se preocupou com o que se julga da moralidade e não com o sentimento ou comportamento. Suas definições de moralidade e desenvolvimento moral derivam das definições neokantianas que propõem a justiça ou os princípios de justiça no cerne da moralidade. Essa centralidade da justiça pode ser observada nos trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1986).

Para Kohlberg (1986), há alguma relação entre julgamento moral e comportamento moral. Ele demonstrou haver maior consciência moral entre pessoas que desenvolveram ações características dos níveis cinco e seis do estágio pós-convencional, confirmando, assim, a ideia de uma relação positiva entre julgamento e comportamento.

Kohlberg desenvolveu instrumentais aplicados em larga escala e em diversos nichos culturais, evidenciando que estágios superiores de julgamento moral têm maior resistência à pressão pelo conformismo ao julgamento de outrem, bem como a hipótese de que estágios superiores de julgamento moral estão mais associados à honestidade e ao altruísmo (BIAGGIO, 2006).

Kohlberg propôs a utilização de técnicas que provoquem dilemas morais reais do cotidiano escolar para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio quanto a decisões morais racionais, a qual chamou de educação moral. Em sua proposta de educação moral, sugeriu a provocação e discussão de questões morais com consequências para o sujeito e para os outros, levando em consideração o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. Kohlberg acreditava

que a moralidade é por natureza social, e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral (BIAGGIO, 2006).

É função de um educador promover a construção das capacidades associadas ao desenvolvimento do julgamento moral. Cabe a ele ajudar o adolescente a refletir a respeito de suas escolhas, confrontando-o cognitivamente, e assim levá-lo à construção de soluções de conflitos a partir de regras por ele estabelecidas, as quais são ampliadas gradativamente, desde o nível pré-convencional até o nível pós-convencional (DUSKA; WHELAN, 1994).

#### **4.8 Desafios e estratégias para a construção de valores por adolescentes restritos de liberdade**

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2006, p. 59-60).

Estabelecer estratégias para construção e transmissão de valores a adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de restrição de liberdade transcende os conteúdos curriculares. É, talvez, a razão da importância de uma escola que atenda alunos dentro de uma unidade de cumprimento de medida de internação, como a UIPP.

O adolescente, ao receber uma sentença judicial de internação no sistema socioeducativo, sinaliza que as políticas públicas para ele falharam. A família falhou, a sociedade civil organizada falhou, a escola falhou, todos falharam inclusive o próprio jovem. Repetir o mesmo modelo que existe hoje no sistema de ensino do Distrito Federal é insistir em um modelo considerado insuficiente e falho no alcance ao atendimento das suas reais necessidades.

Sendo assim, há de se fazer uma revisão metodológica da prática educativa em vista de se promover um ambiente mais propício à aprendizagem, dentro dos limites do sistema educativo, que seja significativa e atenda às suas reais necessidades, voltada para questões que tenham algum valor para ele.

Se consultarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontraremos sustentação para proposições pedagógicas alternativas que sejam capazes de proporcionar as condições necessárias para tal desenvolvimento:

A educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais

para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1998, p. 33).

Del Prette e Del Prette (2003) fizeram coro a tais princípios dos PCN e propõem que a escola assuma efetivamente a sua função de formação para a cidadania, o que inclui, além da transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana.

Padovani (2008) constatou, porém, que não há no Brasil uma política e/ou uma proposta pedagógica específica que viesse assegurar recursos e serviços educacionais singulares aos alunos que cumprem medidas socioeducativas de internação, de modo a garantir a educação escolar e a promoção do desenvolvimento desses estudantes.

Werneck (2010) afirmou que os valores já construídos não são modificáveis. Alegou, porém, haver a possibilidade de se promover uma alteração na hierarquização desses, sendo possível tecer, junto aos jovens, novas análises por outras modalidades paradigmáticas. Essa alteração hierárquica pode promover novos comportamentos. Ressaltou, contudo, que qualquer ação pedagógica nesse sentido requererá outras ações que reforcem esse novo modal hierárquico de valores. Caso as ações sejam isoladas, podem no primeiro momento provir alguma influência na hierarquia de valores, mas, no decorrer do tempo, tal hierarquia tenderá a se diluir.

Abramovay (2002) sugeriu quanto à necessidade de se investir na juventude, para combater a vulnerabilidade social dos jovens, e na promoção do capital social e cultural, capaz de proporcionar a substituição do clima de descrença reinante por um sentimento de confiança no futuro. Tal investimento deve-se iniciar com as proposições de ações pedagógicas que captem e disseminem a expressão dos jovens, com vistas a concretizar as potencialidades juvenis e permitir com que contribuam para a problematização de seu cotidiano (ABROMOVAY, 2002).

Ela definiu “*vulnerabilidade social*” como negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura; e “*capital social*”, como o “conjunto de regras, normas, obrigações, reciprocidades e confiança presentes em relações, estruturas e arranjos institucionais da sociedade que permitem seus membros buscar seus objetivos individuais e comunitários” (ABROMOVAY, 2002, p. 63).

Vieira (2001), ao debater sobre violência e valores em jovens, defendeu a necessidade de aproximação e de abertura de canais pelos quais o jovem possa expressar sua condição, fazendo com que sua voz seja, de alguma forma, ouvida, sentindo-se não como um elemento estranho à sociedade, mas parte de uma cultura plural que reconhece suas diferenças, e que repudia suas desigualdades (VIEIRA, 2001).

Minayo et al. (1999) identificou a dimensão lúdica como um instrumento relevante para desenvolvimento pessoal e integração social de jovens, em especial aqueles com desvios de conduta. Ela apontou a existência de estudos demonstrando que os jovens fazem uso do imaginário,

associando o prazer à prática de atividades recreativas. Fez referências também a experimentos que apontam o lazer como o momento privilegiado para os “jovens afirmarem e reafirmarem laços de amizade, desenvolverem sua criatividade e confrontarem-se consigo mesmos, numa situação de interpares, intergêneros e, por vezes, entre extratos sociais diferenciados” (MINAYO, 1999, p. 51).

Ao se propor uma pedagogia interdisciplinar lúdica, busca-se promover o lazer, o esporte, a arte e a cultura por compreender terem papel fundamental para uma melhor visão de mundo, na construção da identidade e no enfrentamento dos tabus culturais (MINAYO, 1999).

Pelo desempenho de tais atividades, os jovens podem internalizar valores, exteriorizar escolhas, dar vazão aos sentimentos de frustração e protesto, além de construir laços de solidariedade e cooperação com outros (MINAYO, 1999). Esses canais são expressões de afirmação positiva da identidade, e por essa razão constituem fortes contrapontos à violência, visando um reordenamento de valores.

Nascimento (2009), sob uma ótica “*piagetiana*”, concebeu a construção de valores como um produto endógeno a partir de ressignificações, explicando que o jovem é capaz de ressignificar valores não apenas pelos contatos com o meio em que vive, mas pela sua estrutura mental autônoma. Essa autonomia, já em desenvolvimento em adolescentes, pode auxiliá-los na realização de julgamentos.

Os estudos de Nascimento (2009) sugerem a possibilidade de se provocar impactos no processo de construção da identidade pessoal, à tomada de consciência, à emancipação e autonomia a partir da produção de redações pelos jovens sobre temas geradores de sua realidade social. Segundo González-Rey (2005a, p. 62), “as redações representam excelentes vias de produção de trechos de informação em sujeitos motivados e envolvidos com o tema proposto, pois elas permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito”.

Os instrumentos escritos representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes e inclusive no interior de um mesmo instrumento, o que lhe facilitará a possibilidade de produzir, nesses espaços, sentidos subjetivos distintos que facilitem a amplitude e a complexidade de suas diversas expressões (GONZÁLEZ-REY, 2005b, p. 51).

Para Abromovay (2002), práticas pedagógicas que deem ênfase no jovem como sujeito das atividades podem contribuir para dar-lhes sentidos positivos e projetos de vida, e, ao mesmo tempo, conduzi-los à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social.

Mas tal prática não é fácil. Ela não é natural. Afinal, uma prática pedagógica em um ambiente de restrição de liberdade não pode ser escamoteada por um falso romantismo pretensioso. Costa (2001, p. 75-80) citou a existência de alguns mitos que precisam ser superados e vencidos, quando se propõe estabelecer uma proposta educativa:

- Mito da não conflitividade: não há como negar a existência de conflitos entre educadores e educandos. É necessário assumir a existência e geri-los na construção de um agir pedagógico que exalte a tolerância, a aceitação das diferenças e o entendimento. O educador não pode fechar os olhos em busca de uma falsa harmonia.
- O Mito da horizontalidade: não existe uma relação de igualdade. A verticalidade está imposta e construída institucionalmente e por medida judicial. Os educandos estão tutelados pelo Estado e judicialmente estritos de liberdade, sendo os educadores os executores de aplicar tais medidas. Esta relação de poder não é de dominação, mas uma relação de poder-serviço, em prol do educando para a construção de sua autonomia.
- O Mito da naturalidade: o espontaneísmo não guarda nenhuma correspondência com a magnitude e a significação de resultados em ambientes de restrição de liberdade. A ação educativa nasce de dinâmicas construídas e planejadas, mas com olhares sensíveis e criativos na gestão das diferentes realidades que, então se instalam.
- O Mito da suavidade: a educação não é um caminho florido e às vezes é áspero, tenso e angustiante; tal realidade nem sempre pode ser evitada. Por vezes, é necessário tomar decisões difíceis, sustentar medidas desgastantes, impor limites, expor-se a críticas, correr riscos, enfrentar dissabores de críticas e autocríticas.

Pelo exposto, podemos pressupor que atividades enxadrísticas atreladas a aspectos educacionais, potencialmente, podem ser capazes de favorecer o desenvolvimento pessoal pela autodescoberta e pela autonomia, para autodescobrimento, respeitando seus limites e percebendo suas habilidades e potencialidades (VELOSO-SILVA, 2009). Da mesma forma, o desenvolvimento de habilidades de ler e escrever pode ser capaz de ampliar os horizontes de sua compreensão de mundo (BASTOS, 2005). Mas a condição primária para a construção de uma proposta dar-se-á por uma prática organizada, planejada, incluída intencionalmente no projeto pedagógico da escola, e não apenas uma ação isolada.

[...] a vida social fornece, o conjunto de regras práticas e os conhecimentos elaborados coletivamente e que se transmitem de uma geração a outra [...] (PIAGET, 2006, p. 73).

## 5 MÉTODO

[...] O educador não é mais aquele que simplesmente educa, mas aquele que ao mesmo tempo em que educa, é educado no diálogo com o aluno. Este último, ao mesmo tempo em que é educado, é também educador. Ambos se tornam sujeitos no processo em que eles progredirem juntos (FREIRE, 2003, p. 62).

Os sujeitos da pesquisa, mesmo que inseridos em um contexto de restrição de liberdade, compõem o ambiente educacional constituído por professores que têm a função objetiva em desenvolver habilidades e competências curriculares, bem como a função subjetiva de estimular os alunos a refletirem sobre suas realidades de vida.

O objeto da pesquisa é a ação educativa interdisciplinar de base lúdica, analisando seus efeitos e limites no ambiente de restrição de liberdade, e não propriamente um estudo sobre os valores dos sujeitos envolvidos.

Por tal ação educativa, os professores procuraram desenvolver, objetivamente, habilidades específicas da Língua Portuguesa, a saber, a produção de textos e habilidades enxadrísticas (Educação Física), bem como promover reflexões a partir de metáforas do jogo com realidades conhecidas pelos sujeitos e sobre os valores que nortearam suas decisões.

A pesquisa, portanto, situa-se em uma dimensão de aproximação da realidade da vida dos sujeitos a partir do simbólico e não de comportamentos concretos. Logo, o que está em discussão são os conceitos e pensamentos associados aos valores e à moral e não à ótica do comportamento social diretamente.

Participaram da pesquisa diversos grupos de alunos. O grupo de alunos que participaram das ações educativas foram nove alunos do nono ano (oitava série), doze alunos do oitavo ano (sétima série), catorze alunos do sexto ano (quinta série) e seis alunos de atividades (primeira a quarta série). Destes alunos, trinta e dois contribuíram na pesquisa em responder o questionário PQ21, dezesseis contribuíram com produções de textos e quatro participaram da roda de conversa.

Se observados os tipos de atos infracionais cometidos pelos sujeitos da pesquisa, 64,5% dos sujeitos cometeram atos contra o patrimônio, 12,9% dos sujeitos por porte de arma, 12,9% por atos contra a vida e 9,7% dos sujeitos por tráfico de drogas. Esse perfil reflete os dados do MPDFT de que a maioria dos atos infracionais cometidos pelos jovens que cumprem medida socioeducativa foram consequências de atos contra o patrimônio e não contra a vida (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Como se tratou de um estudo sobre a prática pedagógica na qual o pesquisador estava diretamente envolvido ao lado dos demais professores da UIPP (Unidade de Internação do Plano Piloto), e o aprendiz assumia a posição de sujeito de seu próprio aprender, o método proposto foi a pesquisa-ação (PA), entendido como uma ação planejada, construída de forma articulada pelos envolvidos.

Thiollent (1986) definiu PA como um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participante.

O problema em questão era a necessidade de uma ação pedagógica, por parte dos professores, que promovesse, além da aprendizagem de conteúdos e a aquisição do conhecimento didático-formal, a construção de competências que despertassem a consciência crítica e a construção de valores que favorecessem a sua inclusão social.

Em face da ausência de uma proposta específica que viesse assegurar recursos e serviços educacionais singulares de promoção do desenvolvimento de estudantes com problemas comportamentais graves (PADOVANI, 2008), como os alunos que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação, os professores da UIPP, desde 2010, vinham se reunindo sistematicamente, fazendo diversas sugestões formais à SEDF quanto às especialidades da aprendizagem presentes no ambiente socioeducativo.

No início de 2012, a equipe pedagógica, após diversas reuniões, ante a inércia do Estado, começou a construir uma proposta pedagógica, apresentada oralmente à SEDF e à Secretaria da Criança, no I Colóquio Pedagógico da UIPP, em setembro de 2012. Ao final de 2012, a equipe de docentes percebeu a impossibilidade de tal proposta ser aplicada, integralmente, deliberando por uma intervenção paulatina e gradual, em função das decisões judiciais de fechar a Unidade; da falta de estrutura física, como salas ambientes, laboratórios, salas de artes, dentre outras, para assim promover, principalmente, a autonomia dos jovens.

A PA, aqui apresentada, visou uma intervenção educativa da inclusão de atividades lúdicas na aprendizagem em resposta aos anseios da equipe de professores, e, desse modo, conduzir solidariamente um processo educativo significativo na vida dos adolescentes que cumpriam a medida de internação na UIPP, em especial na construção de valores pessoais.

Sobre a PA, Thiollent (2007), referência acadêmica no Brasil sobre o tema, considerou obrigatório o conhecimento da obra de Henri Desroche (1914-1994) sobre esse método: “Henri Desroche continua atual, sua obra ainda é objeto de discussão e é estudada como fonte de muitas ideias relacionadas à cooperação, à educação e à pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2012). Thiollent (2007, p. 16) nos diz que Desroche, apesar de não ter concluído sua teoria, deixou elementos importantes sobre a PA, como: “[...] a dialética de autores e atores, a articulação da explicação com a aplicação e a implicação, tipologia de níveis de participação, configurações individuais e coletivas dos processos de pesquisa-ação etc.”.

As principais características para a PA, segundo Desroche, eram (apud THIOLLENT, 2006):

- a) **Relação de reciprocidade:** estabelece um compartilhamento do conhecimento entre pesquisador (autor) e pesquisados (os atores) da situação investigada. Nesta pesquisa, buscou-se o compartilhamento das informações quanto a valores para nortear outras ações pedagógicas;
- b) **Conjugação entre três aspectos:** explicação, aplicação e implicação: a explicação pela finalidade; a aplicação para a resolução do problema; e a implicação refere-se ao relacionamento entre pesquisador e atores;
- c) **Tipologia de formas de pesquisa-ação** – pela combinação e ênfase desses aspectos, Desroche construiu 8 graus de diferentes tipologias de PA;
- d) **Possibilidade de articulação das dimensões coletivas e individuais, entre autores e atores:** para Desroche, a PA nem sempre é um processo coletivo de investigação, e tal dialética não inviabiliza sua realização.

Para Desroche (2006, p. 33), PA:

[...] é uma pesquisa em que os autores de pesquisas e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados: os atores na pesquisa e os autores na ação [...], os atores deixam de ser simplesmente objeto de observação, de explicações ou de interpretações; eles se tornam sujeitos, partes atuantes na pesquisa, em sua concepção, seu desenrolar, sua redação e seu monitoramento [...].

Explicação, aplicação e implicação foram consideradas por Desroche (2006) como os três degraus da investigação de uma PA. Esses degraus são variáveis, bem como a relação entre eles, e, como resultado, acabam por estabelecer uma imprevisibilidade tanto da pesquisa quanto das ações, entre autor (ou autores) de uma pesquisa e o ator (ou atores) de uma operação social.

Essa aproximação e envolvimento entre autores e atores levam-nos a compreender a PA, basicamente, como uma pesquisa na ação. É uma pesquisa sobre atores sociais, concebida para orientar uma prática racional assumida por eles próprios (DESROCHE, 2006). Nesta PA em questão, abordou-se sobre as ações dos professores com adolescentes da UIPP, para orientá-los quanto a práticas pedagógicas e construções de valores dos alunos.

Desroche (2006) propôs, nessa combinação das variáveis de explicação, aplicação e implicação, a classificação das PAs dentro desses três grandes grupos. As variações de intensidade entre cada um deles é o que tipifica cada tipo de PA. No quadro a seguir, pode-se ter um entendimento visual de sua concepção.

Quadro 6 – Quadro de classificação de pesquisa-ação

PESQUISA-AÇÃO			
DE EXPLICAÇÃO	DE APLICAÇÃO	DE IMPLICAÇÃO	TIPO DE PARTICIPAÇÃO
+	+	+	<b>Integral</b>
+	+	-	<b>Aplicada</b>
+	-	+	<b>Distanciada</b>
+	-	-	<b>Informativa</b>
-	-	+	<b>Espontânea</b>
-	+	-	<b>Usuária</b>
-	+	+	<b>Militante</b>
-	-	-	<b>Ocasional/Improvisada</b>

Fonte: DESROCHE, 2006, p. 48.

- a) **PA Integral:** é uma PA sobre os atores e sua ação. São eles que assumem e gerenciam a PA;
- b) **PA Aplicada:** é uma PA em que os atores são os beneficiários dos resultados. É feita para eles, e eles é que usufruirão da pesquisa. É nesse caso que se enquadrava a PA da pesquisa ora apresentada;
- c) **PA Distanciada:** a PA feita sobre os atores e estão associados coletivamente à unidade e oficina da pesquisa;
- d) **PA Informativa:** a PA não é realizada nem para os atores, nem pelos atores, mas sobre os atores;
- e) **PA Espontânea:** PA concebida após uma ação que oriente os atores sobre os passos a serem dados;
- f) **PA Usuária:** PA voltada para os atores sobre suas necessidades e ansiedades;
- g) **PA Militante:** a PA feita pelos atores e para usufruto deles mesmos;
- h) **PA Ocasional:** a PA cujos autores não estão envolvidos com a ação, ou mesmo com os atores.

Enfim, cada um dos tipos acima de PA tem uma variável do grau de explicação, aplicação e implicação, e todas foram consideradas por Desroche (2006) como PAs. Apesar desses diversos trajets, ele ressaltou que a chave mestra entre todos os tipos de PAs era a sua natureza cooperativa entre aqueles que exercem tanto o papel de autores como o papel de atores.

Essa concepção sobre PA não é pacífica. Barbier (2002), por exemplo, compreende como característica necessária de uma PA a presença de demandas que sejam originárias a partir de sujeitos engajados e comprometidos em promover, pela ação e pela pesquisa, uma transformação do contexto a sua volta. Sob tal aspecto, a PA aqui apresentada não poderia ser concebida como PA porque os adolescentes estudados não fizeram qualquer demanda, somente os professores.

O próprio Barbier (2002), contudo, abre espaço para outras compreensões sobre PA, uma vez que reconhece haver tipificações de PA, intitulando sua concepção de PA como “pesquisa-ação

existencial” (BARBIER, 2002, p. 67), seguindo um modelo aberto tanto de pesquisa quanto de ação e que pode ter diferentes predominâncias: predominância psicossocial, predominância experimental, predominância existencial e predominância transpessoal. Além dessas tipificações, Barbier (2004) cita a PA Integral de Desroche (2006) como uma PA em que se pesquisa por, para e sobre atores, desde que seja mantido um rigor metodológico de planejamento, organização e realização de pesquisa e de ações. Barbier (2002), contudo não citou as demais concepções de Desroche (2006) sobre PA, uma vez que a PA integral é uma das oito tipificações por ele descrita.

Dionne (2007) sugeriu o uso de PA quando se tem o interesse de se promover uma ação que provoque mudanças em uma situação particular, levando em consideração a totalidade concreta, estabelecendo um forte vínculo entre a pesquisa e a ação. A PA não é apenas uma metodologia, mas um processo de intervenção coletivo com vistas a uma mudança social com a implicação dos atores (DIONNE, 2007).

A busca de vínculo, para Desroche (2006), é primordial no procedimento da PA, sendo estabelecida uma aliança integral (MORIN, 2004) entre o indivíduo e sua dimensão pessoal e coletiva. A PA, portanto, é um modo de pesquisa capaz de diminuir a distância entre teoria e prática, uma vez que o pesquisador precisa se aprofundar, sistematicamente, quanto ao sentido de uma ação entre os atores, e não apenas nos resultados estatísticos que aquela ação desencadeou (DIONNE, 2007).

O pesquisador não está neutro em uma PA. Seu intento deve ser descrever a dinâmica específica do método de intervenção. O objeto da pesquisa é integrado à busca do conhecimento sobre os processos sociais de mudança e desenvolvimento (DIONNE, 2007).

A PA articula duas estratégias frequentemente em conflito, significando tanto uma estratégia de pesquisa em um campo científico como uma estratégia de ação participativa e de análise social. Pela PA, é possível desenvolver conhecimentos e evidenciar sua validade pela proposição de mudanças que sejam significativas e eficazes. A pesquisa, por estar centrada na produção de conhecimento, requer paciência e trata de situações gerais, enquanto que a ação, por estar centrada em uma mudança particular, provoca expectativa de uma obtenção exitosa de intervenção (DIONNE, 2007).

O grande desafio de uma PA é articular ao mesmo tempo uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação. Para tanto, Dionne (2007), em resposta a essa dificuldade, delineou cinco etapas que alcançam tanto o percurso da pesquisa quanto o percurso da ação: identificação da situação; definição dos objetivos de pesquisa e das ações; planejamento metodológico da pesquisa e da ação; realização da pesquisa e das ações; análise e avaliação dos resultados. Em todas as fases, os registros das reuniões de planejamento, deliberações, preocupações, dificuldades e ação foram transcritos em um diário de campo.

Por fim, concluiu-se quanto ao valor da relação humana presente em uma PA e na sua proposta de mudança na vida entre os agentes e sujeitos da pesquisa. O sucesso de uma PA se constrói antes mesmo de seu início, em razão do estreitamento dos laços entre autores e atores. O pesquisador, como autor, não se isola em sua especialidade; antes, insere-se na dinâmica da ação de mudança, comprometendo-se com as finalidades da pesquisa. Ele necessita abandonar qualquer tipo de neutralidade e se engajar politicamente na defesa das ações propostas, e para isso deve fazer uso de uma abordagem transversal que leve em considerações tanto saberes científicos quanto os “saberes do coração” (DIONNE, 2007, p. 102).

Inicialmente, os estudantes envolvidos iriam participar como voluntários em oficinas de aprendizagem de artes e produção de textos, com uma abordagem lúdica por meio do xadrez em horário oposto ao do turno letivo. O projeto de pesquisa, porém, ao ser submetido à direção da UIPP, obteve aval para o seu desenvolvimento e aplicação somente no mesmo horário letivo dos alunos em função da falta de agentes para acompanhar a atividade e de possíveis choques de horário com oficinas profissionalizantes. Como o ECA impõe aos adolescentes tanto a escolarização quanto a profissionalização durante o período de internação (BRASIL, 1990), tais choques não poderiam acontecer. Mesmo nos casos em que não havia choques de horário, não havia na Unidade, segundo a Gerência de Segurança da UIPP, disponibilidade de espaços físicos para seu desenvolvimento.

Ante a resposta da direção da Unidade, foi feita uma solicitação à direção escolar e, para tanto, esse projeto de pesquisa foi apresentado como um projeto de intervenção interdisciplinar entre Educação Física e Língua Portuguesa. A escola aprovou o projeto, compreendendo haver compatibilidade e grade horária que permitisse seu desenvolvimento sem prejudicar o conteúdo programático de cada disciplina.

Com o intuito de manter o caráter voluntário da proposta, as atividades não tiveram caráter obrigatório. Os alunos foram orientados de que as atividades eram parte de um projeto de pesquisa, em que cada um poderia manifestar seu interesse ou desinteresse em participar, sem qualquer prejuízo.

Os alunos, professores e diretores da Unidade se manifestaram pela participação e autorização da pesquisa. Tal manifestação se fez pela assinatura de termo de assentimento dos adolescentes e de termo de consentimento livre esclarecido dos professores, da direção da escola e do diretor da Unidade de Internação (UIPP), esse último responsável tutelar pelos adolescentes durante o período de internação da medida socioeducativa.

## 6 PESQUISA-AÇÃO APLICADA

Participar em tarefas coletivas, aprender a partir das populações tanto quanto dos estudos eruditos, isso deveria então constituir uma das novas funções da universidade. Mas, para isso, ela precisa renunciar à posição de cidadela, na qual às vezes se manteve como uma guarnição retrancada atrás de altas muralhas [...] recusando-se a partilhar o conhecimento que fundava seu poder (M'BOW, 1978 apud DESROCHE, 2006, p. 37).

O planejamento da PA aplicada seguiu as etapas de pesquisa e de ação propostas por Dionne (2007): identificação da situação; definição dos objetivos de pesquisa e das ações; planejamento metodológico da pesquisa e da ação; realização da pesquisa e das ações; análise e avaliação dos resultados.

Com vistas a apontar soluções para as dificuldades entre a pesquisa e a ação, Dionne (2007, p. 68) sugeriu ao pesquisador ver a PA como:

[...] uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada em técnicas de tomadas de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

Ele também alertou quanto a haver uma associação entre pesquisadores e atores condicionados aos efeitos de mudanças os quais poderiam alimentar a própria ação e o maior engajamento dos participantes, só alcançado na presença de um vínculo entre autores e atores. Nessa PA aplicada, considera-se o pesquisador como autor; as professoras como as atoras; os adolescentes como os sujeitos. O benefício dessa PA aplicada foi oferecer aos atores uma proposta pedagógica alternativa para usufruto no ambiente escolar do sistema socioeducativo e que atendesse às necessidades e peculiaridades dos sujeitos nesse ambiente de interação.

### 6.1 Fase de identificação da situação (de 2012 a fev. 2013)

A fase de identificação da situação começou ainda em 2012, quando a então equipe de professores discutiu, construiu e sugeriu à SEDF uma proposta alternativa de intervenção, para o núcleo de ensino da UIPP. Tal proposta seguiu alguns princípios de autonomia da Escola da Ponte de Portugal e a modulação em ciclos de aprendizagem.

Os princípios da Escola da Ponte que se fez referência foram: a cooperação, a solidariedade e interajuda entre alunos e professores; autonomia crítica e transformadora pelo uso da criatividade e da responsabilidade; promoção da coexistência pacífica no ambiente escolar em meio às diferenças; espírito democrático em prol do pluralismo de ideias, da participação social e da construção de um ambiente pró-cidadania (PACHECO, 2011).

Além dos princípios da Escola da Ponte, outra demanda da proposta pedagógica dos professores foi a promoção de ações educativas que fossem significativas e promovessem reflexões quanto a mudanças na forma como os jovens encaravam a vida e o viver em sociedade.

A proposta, contudo, tornou-se inviável e não teve prosseguimento em função de efetiva determinação judicial de fechamento da Unidade ao término do ano de 2013. Alguns desses pressupostos norteadores foram expostos oralmente no I Colóquio Pedagógico da UIPP, em setembro de 2012. Com o resultado do Colóquio, os professores se dispuseram a desenvolver projetos de intervenções. Esta pesquisa foi um dos projetos interventivos desenvolvidos.

Como membro da equipe de professores, apresentei essa PA aplicada aos demais professores, à coordenação pedagógica e à direção do Núcleo de Ensino da Unidade, em fevereiro de 2013, logo no início do ano letivo, nas primeiras reuniões pedagógicas das disciplinas de códigos e linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Educação Física), que ocorriam semanalmente, às quintas-feiras. Sua apresentação detalhada visou provocar o debate e despertar professores interessados em participar como atores no desenvolvimento da PA aplicada.

Os professores que manifestaram interesse e engajamento nessa PA aplicada foram três professoras de Língua Portuguesa e uma professora de séries iniciais. As professoras de Língua Portuguesa lecionavam a alunos da 5ª série (6º ano), 7ª série (8º ano) e 8ª série (9º ano). A professora das séries iniciais desenvolvia atividades com alunos da 2ª série (3º ano) e 3ª série (4º ano). A idade dos alunos variou entre 15 e 19 anos. Após manifestação de interesse, foram marcadas três reuniões, uma a cada semana, para delineamento e planejamento das ações.

## **6.2 Fase de definição dos objetivos de pesquisa e das ações (mar. 2013)**

Uma vez definido e composto o grupo de trabalho, deu-se início à fase de definição dos objetivos de pesquisa e das ações. Na primeira reunião, foi apresentada às professoras a fundamentação teórica de uma proposta pedagógica lúdica e dos possíveis benefícios que poderiam obter pela prática do xadrez. Dentre as diversas possibilidades do jogo de xadrez, vale destacar aquelas que chamaram a atenção das professoras e que tiveram maior aproximação com as necessidades das aulas de produção de texto, tendo sido: o auxílio na concentração, na paciência e a perseverança; a promoção da criatividade, a intuição, a memória; o desenvolvimento de habilidades para análise e dedução, auxiliando a tomada de decisões e a resolução de problemas de maneira flexível.

As professoras viram a possibilidade de poder despertar, de forma progressiva, pela intervenção lúdica do xadrez, a promoção de reflexões e abstrações, o debate de ideias e o confronto de opiniões comuns aos adolescentes e que dificilmente ocorrem em sala de aula. A condição de restrição de liberdade potencializava os efeitos da baixa autoestima, da pouca tolerância à frustração,

da apatia, da irritabilidade, das explosões de temperamento, interferindo diretamente na aprendizagem.

Já para a Educação Física, os professores identificaram como contribuição da intervenção interdisciplinar o desenvolvimento de virtudes, muitas vezes carentes nas aulas, como: solidariedade, confiança, responsabilidade e participação coletiva, julgadas como necessárias em qualquer componente curricular, e, em especial, nas atividades desportivas coletivas.

Em linhas gerais, os objetivos combinados de ambas as disciplinas, por tal intervenção pedagógica, foram fazer com que o aluno visse como significativo e tivesse prazer tanto pelo aprender como pelo educar, a fim de conseguir vislumbrar um estilo de vida diferente do que até o momento fora construído, orientando para um planejamento de suas futuras escolhas e ações.

Na segunda reunião, procurou-se definir quais seriam os objetivos que delinearíamos tanto as ações pedagógicas como a proposta de pesquisa. Os objetivos das ações pedagógicas foram: desenvolver valores, fomentar a reflexão sobre os projetos de vida, ensinar a jogar xadrez, ensinar a redigir textos.

### **6.3 Fase de planejamento metodológico da pesquisa e da ação (mar. 2013)**

Na terceira reunião, deu-se início à fase de planejamento metodológico da pesquisa e das ações, sendo definido que as intervenções em cada aula dar-se-iam em um encontro semanal, em dias de horário duplo, para que houvesse tempo para o desenvolvimento tanto da prática do jogo como de reflexões, debates ou produções textuais em sala de aula.

Chegou-se à conclusão de que não se poderia ampliar para mais de um encontro semanal, tendo em vista cada aula ter quarenta minutos de duração e as conhecidas interrupções dos horários escolares em face das diversas intercorrências comuns ao ambiente de restrição de liberdade, como, por exemplo: falta de agentes para encaminhar e acompanhar as atividades dos alunos, audiências do poder judiciário, falta de água, greve de servidores da Secretaria da Criança, brigas dentro de módulos, além da impossibilidade de envio de exercícios de fixação (dever de casa) por ser impedido o acesso de caneta ou lápis dentro dos quartos. Tais condições comprometem a produtividade escolar e o cumprimento curricular de disciplinas obrigatórias como Língua Portuguesa.

Ficou estabelecida pelas professoras e pelo pesquisador a realização de encontros, preferencialmente semanais, após a reunião de coordenação pedagógica, a fim de delinear, planejar as ações e discutir sobre as observações registradas no diário de campo, de modo a ajustar as ações ante a dinâmica da UIPP, bem como a dinâmica de cada sala de aula.

Quanto às ações pedagógicas, ficou delineada uma sequência não impositiva das atividades, uma vez que não se poderia prever como cada turma absorveria, nem mesmo a ordem de como cada uma das atividades seria desenvolvida. As professoras, conhecendo as características das turmas,

disseram que durante cada aula se perceberia a viabilidade de provocar ou não a discussão, ou mesmo de conduzir ou não a atividade lúdica. Houve intervenções em que as atividades lúdicas ocorreram no início da aula, e outras no fim, para o mesmo planejamento interventivo. Para fins de planejamento, delinear-se momentos que necessariamente não eram obrigados a ser desenvolvidos em todos os encontros, mas que necessitariam ser pactuados com os adolescentes em contrato pedagógico da participação em cada um deles, a saber:

- a) o momento do jogo propriamente dito – os adolescentes jogariam entre si ou com os professores;
- b) o momento de desenvolvimento de habilidades enxadrísticas (regras, jogadas, aberturas ou exercícios);
- c) o momento de debate a partir de metáforas oriundas do xadrez;
- d) o momento de produção textual ou de reflexão após provocações realizadas em sala de aula.

Por fim, delinear-se os possíveis temas a serem desenvolvidos nas produções de textos. A seguir, no quadro abaixo, os temas planejados e as metáforas do xadrez a elas associadas.

Quadro 7 – Quadro de temas e metáforas do xadrez

<b>Temas</b>	<b>Metáforas</b>
1) A importância do respeito ao outro.	Jogar sozinho sempre é menos agradável que jogar com outra pessoa. Seu oponente não é seu inimigo, é apenas um adversário. Sem adversário não há jogo. Faça daquele, considerado seu inimigo, como seu oponente, e jogue com ele.
2) A importância de construção de projeto de vida.	No xadrez, caso o peão chegue à oitava linha, é promovido a uma peça nobre. O que uma pessoa nos dias de hoje precisa fazer para deixar de ser peão e se transformar em um nobre? Uma outra discussão é quanto à comparação do comportamento da nobreza, na Idade Média, impondo sobre os servos uma relação com base na força, no medo e na exploração. Que tipo de nobre você gostaria de ser?
3) A importância da família e da escola no auxílio das decisões.	No xadrez, toda a peça precisa ter outra para lhe dar proteção ou cobertura. Sem cobertura, é mais fácil perder o jogo.
4) O sofrimento dos familiares de adolescentes em face da imposição de restrição de liberdade.	Não exposição da Rainha. O xadrez considera um erro estratégico a exposição da rainha no início do jogo. Quem é a sua rainha? O quanto você tem exposto a ela?
5) A importância da avaliação das escolhas e suas consequências.	Planejar é fazer escolhas. Boas escolhas promovem vantagens de número de peças ou vantagem espacial, sendo necessário observar como cada peça se encontrava. Antes de tomar decisões, observe todas as peças que estão ao seu redor e avalie os riscos e possibilidades.

6) A importância da estratégia para a obtenção de resultados.	No xadrez, recomenda-se o planejamento e as definições de aberturas. Definir uma abertura é o primeiro passo para ganhar uma partida. Comparação da abertura com os passos e escolhas dos adolescentes diante de sua liberação, relacionando abertura com liberação. Quais seriam as cinco coisas que o jovem fará com o fim da medida restritiva de liberdade?
7) A importância de um planejamento após a liberação para enfrentamento de variantes, dificuldades e oposições inesperadas.	A definição de movimentos e da abertura escolhida nos prepara para encarar as diversas variações que se pode defrontar. Conhecer algumas das principais variações das principais aberturas é um estudo necessário para uma possível vitória. A metáfora aqui proposta é sobre a necessidade de estar preparado para reagir quando o planejado não der o resultado esperado.

Fonte: Presente pesquisa, 2013.

Por tais metáforas, o eixo pedagógico proposto pela ação educativa era o diálogo com os sujeitos a partir da apresentação de cada metáfora entre o jogo e situações reais de vida.

A ação educativa foi pautada em princípios de diretividade pedagógica por ressaltar a responsabilidade do professor em organizar o ambiente de aprendizagem e dosar as informações adequadas para o alcance dos objetivos de ensino (COSTA, 1999). Nesse sentido, era competência do professor sugerir uma interpretação inicial das metáforas entre o jogo e a vida.

Isso não significou, em hipótese alguma, a imposição maniqueísta de uma única interpretação possível, mas o início de uma conversa na qual os sujeitos tinham total liberdade para expressar suas opiniões e demonstrar se a sugestão inicial tinha ou não ressonância com seus valores pessoais.

A compreensão das nuances que marcam o diálogo constante que se desenvolveu ao longo da ação educativa foi crucial para esclarecer que o objetivo principal a ser alcançado era o conhecimento dos sujeitos e a possibilidade de contra-argumentação diante de colocações que revelassem valores socialmente inadequados.

Sendo assim, a aplicação das teorias de Piaget e Kohlberg teve a finalidade de auxiliar na tomada de decisões dos professores sobre novas ações a serem desenvolvidas na perspectiva de uma possível e progressiva orientação dos seus valores apresentados por cada sujeito, não se tratando de um estudo sobre valores ou inteligências, e sim uma pesquisa educacional que aplica teorias cognitivistas de valores e da moral para subsidiar a condução do processo de ensino e de aprendizagem.

Cumprido esclarecer que as metáforas foram utilizadas ao longo da pesquisa, destacando-se dois momentos pontuais que não devem ser confundidos: no primeiro, como parte do diálogo dos professores e dos alunos durante a ação educativa; no segundo momento, como temas para elaboração de redações e temas para discussão na RC realizada no final da pesquisa, os quais serviram como fonte para coleta de dados.

#### 6.4 Fase de realização da pesquisa e das ações (abr./ago. 2013)

Delineado o projeto de intervenção lúdica e conclusão do calendário de ações, o projeto foi apresentado aos alunos escolhidos pelo grupo de professores, pois nem todas as turmas dos professores foram envolvidas no projeto. A escolha dos professores por esses alunos e turmas baseou-se nas seguintes critérios:

- a) alunos do 3º ano e 4º ano: alunos com grande deficiência de aprendizagem, principalmente de leitura e escrita, com elevada distorção idade-série, requerendo grande necessidade, segundo a professora, de atividades lúdicas;
- b) alunos do 6º ano: série de maior demanda de alunos na Unidade. A maioria dos adolescentes começa a cumprir medidas de internação nessa série;
- c) alunos do 8º e 9º ano: alunos com maior expectativa de serem liberados por terem cumprido mais de um ano de internação; terem maior grau de maturidade cortical; terem maior domínio da Língua Portuguesa para produção de textos; estarem inscritos em programas de estágio em órgãos estatais, requerendo melhorias da habilidade escrita.

Foi apresentado aos alunos que aquelas atividades tratavam de uma experiência para a fomentação de aulas que tivessem um caráter mais significativo e lúdico, além de se ter esclarecido que os resultados seriam apresentados aos gestores do sistema socioeducativo, a fim de se propor mudanças nas práticas escolares desenvolvidas até então.

Sendo assim, definiu-se com os alunos que, uma vez por semana, em aulas duplas, cada professor agendaria na semana um dia para desenvolver a atividade. Em todos os encontros, o pesquisador participaria junto às professoras. Como o pesquisador fazia parte do corpo docente do núcleo de ensino como professor de Educação Física, não era tido como um ente desconhecido aos alunos.

O maior receio dos professores e pesquisador foi quanto à possível resistência da prática do jogar xadrez, por não ser muito conhecido ou praticado pelos alunos, e, por muitos, concebido com um jogo exclusivo de “*pessoas inteligentes*”. Outro receio era a possível resistência dos alunos em produzir textos diante das dificuldades que tinham de domínio da Língua Portuguesa.

Tanto a resistência em jogar xadrez como a de produzir textos previstos se concretizaram. Elas ocorreram em todas as turmas, mas principalmente nas turmas de séries iniciais. Em face da resistência, os professores nas primeiras semanas de intervenção se concentraram no ato de ensinar a jogar, apenas, evidenciando a ludicidade da atividade.

A alternativa desenvolvida pelos professores diante da resistência de alguns foi de trabalhar apenas com aqueles que quisessem. Havia uma expectativa de que esses que recusavam se aproximassem no momento que houvesse desejo em participar da atividade. Caso a turma se negasse

em participar do projeto, as aulas de Língua Portuguesa voltavam à sua rotina, sem qualquer prejuízo à turma, ou aos alunos.

Os professores, bem como o pesquisador, sabiam que não haveria unanimidade na participação. Para cativá-los e conquistá-los, as professoras de Língua Portuguesa, nos demais encontros com os alunos, procuravam sensibilizá-los, exaltando a prática do jogar xadrez.

Observou-se uma grande oscilação de participação dos alunos. Houve semanas nas quais certos alunos tinham um excelente desenvolvimento. E, em outras, os mesmos alunos se comportavam completamente distantes e apáticos, tendo o professor, às vezes, que começar novamente tudo do zero. Nos primeiros encontros, em média, cerca de 1/3 dos alunos presentes em cada aula expressaram alguma recusa em participar da atividade. Vale ressaltar, porém, que o grupo de alunos que recusou a atividade quase nunca era o mesmo.

Apesar das regras contratadas entre professores e alunos, por vezes, houve elevados níveis de agitação, geralmente motivado pelo uso ou abstinência de drogas, ou por alguma ocorrência dentro da unidade, como: brigas, indisposição com os agentes responsáveis pela segurança, notícias desagradáveis de familiares e de conhecidos. Tais momentos não se tratavam de mera inquietação. Eram momentos de verdadeiro tumulto, com os jovens, algumas vezes transtornados, falando alto em sala de aula, inclusive com alunos de outra sala.

Tais condições contrariavam o conceito teórico de ambiente pedagógico propício para o desenvolvimento de atividades lúdicas, razão pela qual o primeiro desafio das professoras foi construir tal ambiente ao longo das ações.

De fato, o primeiro desafio enfrentado foi a reação dos alunos em não querer conhecer uma atividade de pouco contato ou conhecimento. Essa reação foi marcante nos alunos com maiores graus de distorção idade-série, principalmente nos primeiros encontros. Os primeiros contatos com esses alunos foram de grande resistência. A causa, provável, era o fato de não dominarem o jogo e a dificuldade que tinham em aprender. Um dos alunos chegou a dizer que não era obrigado a aprender. Era obrigado a ir à escola, mas não a aprender. Por conhecerem tanto os alunos como o ambiente socioeducativo, a recusa foi interpretada pelos professores como uma possível reação de proteção por parte dos alunos de não expor suas dificuldades e limitações. Para os alunos, dizer não querer era mais fácil do que tentar superá-las.

Nesses momentos de maior resistência, era investido tempo no diálogo com os jovens, ouvindo suas queixas e reclamações, ao mesmo tempo em que se tentava sensibilizar os alunos a retomarem as atividades, requerendo dos professores persistência, perseverança e paciência.

Geralmente, os encontros de menor produtividade eram às segundas e terças-feiras. Uma das possíveis causas desse comportamento dos alunos, nesses dias, era em função do retorno de adolescentes de saídas especiais, autorizadas pelo poder judiciário, para passar o final de semana com

a família, chamadas de “saidão”. Esses adolescentes, quase sempre, traziam drogas, principalmente maconha.

De acordo com informações obtidas em conversas informais com adolescentes e agentes sociais, essa droga entrava na Unidade, geralmente ingerida, envolta em preservativos. Os jovens engoliam a droga seguida de laxantes, horas antes de voltarem do “saidão”. Ao chegarem ao módulo, defecavam e retiravam o entorpecente envolto a suas fezes. O material era lavado, e compartilhado com os demais adolescentes.

Os jovens que não tinham tal benefício ficavam ansiosos e agitados pelo retorno daqueles que tiveram o “saidão” para poderem ter acesso às drogas que os outros tiveram nas ruas. Na terça, a alteração do comportamento era fruto da abstinência da droga utilizada no dia anterior.

Além das dificuldades consequentes à entrada de drogas, o ambiente de desconfiança e de insegurança entre os jovens era evidente. Na sala de aula, sentavam-se apenas recostados à parede, com medo de alguma agressão que pudessem sofrer pelas costas. Não havia disposição, principalmente nos primeiros encontros, em cooperar com os demais colegas, ou mesmo de pedir ajuda. Para eles, ajudar é querer “*dar uma de xerife* (passar a imagem de alguém superior ou melhor que os demais)” e pedir ajuda é sinônimo de fraqueza ou incompetência.

Além desses, outros fatores interferiram no andamento da pesquisa, como: greve de servidores da Secretaria da Criança, mudança da direção da Escola, falta de água na unidade, e o fato de serem obrigados a ir para escola.

Somente duas turmas das oito turmas que se envolveram no início da pesquisa se manifestaram contrárias à atividade ou desistiram. Na metade do semestre, contudo, essas turmas quiseram que o projeto fosse retomado, mas este já estava inviabilizado para eles em função do avanço do calendário escolar. Aos poucos, aquela estrutura de aula e vontade em praticar o jogo de xadrez na escola começou a ser vista como algo desejável pelas demais turmas.

Esse anseio foi observado em face da necessidade de substituição de alguns professores. No decorrer do semestre, esporadicamente, na ausência de algum professor, o pesquisador entrou em sala de aula como professor de Educação Física e desenvolveu algumas das atividades desta pesquisa com turmas não envolvidas na PA. Observou-se que em tais turmas o nível de empenho se destacava das demais, havendo maior grau de interesse. Tal abertura foi compreendida como uma demonstração de vontade de serem incluídas às turmas que participavam do projeto interventivo. Infelizmente, não era possível atendê-las, pela ausência de carga horária para fazê-lo.

Como as professoras pouco conheciam o jogo de xadrez, suas regras e jogadas, essa tarefa ficou nas mãos do pesquisador. Tal situação gerou grande empatia por parte dos alunos, vendo-se lado a lado da professora, aprendendo e jogando com ela, quase no mesmo nível. Outro elemento motivador utilizado nessa fase inicial foi o uso de computadores com programas de xadrez. Tais programas ora eram utilizados como prêmio para aqueles que concluíssem as atividades, ora como

ferramenta de inclusão, quando algum aluno demonstrava, naquele dia, maior desinteresse pela atividade.

As turmas eram pequenas, comparadas às turmas regulares, variando entre 4 a 12 alunos. O número de alunos por sala também flutuava por conta da habitual movimentação dos adolescentes dentro da Unidade, diante das constantes ameaças de integridade física que sofriam, devido a pendências e acertos de contas, ainda das ruas. O espaço físico das salas também era pequeno, e alguns sequer comportavam a presença de uma mesa para o professor. Para piorar a situação, os alunos disponibilizavam as cadeiras de braço no perímetro da sala, recostados na parede, fazendo com que o espaço útil da sala fosse ainda menor. A disposição das cadeiras nesse formato devia-se à desconfiança que os alunos tinham dos demais. Recostados à parede, estariam mais protegidos de algum atentado.

As turmas menores sempre tinham maior nível de produtividade e interesse. Turmas maiores, com 10 ou 12 alunos, dispersavam-se com maior facilidade. Os professores percebiam que alguns alunos se posicionavam contra a atividade em turmas maiores, movidos, talvez, pela vontade em demonstrar força diante de uma plateia que divulgasse seus feitos. Em grupos menores, essa atitude era menos comum.

A seguir, de forma esquemática, expõem-se as ações desenvolvidas as quais procuram abordar a temática de valores, o aprimoramento da escrita (componente curricular de Língua Portuguesa) e o aprimoramento de habilidades enxadrísticas (componente curricular de Educação Física).

Quadro 8 – Quadro esquemático das ações desenvolvidas

<b>Período</b>	<b>Temas e metáforas para construção de valores</b>	<b>Temas para habilidade escrita</b>	<b>Temas para habilidade enxadrística</b>
Semana 1	Quem são as peças do seu tabuleiro de vida?	Não desenvolvido.	Apresentação das peças, das regras básicas e movimentação das peças.
Semana 2	“Contratualização” pedagógica (respeito, cortesia e participação).	Não desenvolvido.	Aplicação prática de movimentação das peças na prática de jogo.
Semana 3	Não desenvolvido.	Os elementos (as peças) de uma oração.	Prática do jogo de xadrez.
Semana 4	Revisão dos conceitos “contratualizados”.	Produção de texto experimental.	Prática do jogo de xadrez.
Semana 5	Debates sobre o tema: respeito.	Produção coletiva de texto.	Prática do jogo de xadrez, com inclusão das regras do roque do Rei e do “en passant” do peão.
Semana 6	Projeto interventivo de limpeza das salas de aula.	Projeto interventivo de limpeza das salas de aula.	Projeto interventivo de limpeza das salas de aula.

Semana 7	A importância de um projeto de vida.	Produção textual pessoal: “Como um peão pode se tornar nobre nos dias atuais?”	Não desenvolvido.
Semana 8	A importância de um projeto de vida.	Correção dos textos e orientação individual dos principais erros cometidos por cada aluno.	Prática do jogo de xadrez, inclusão do relógio de xadrez.
Semana 9	A importância de um projeto de vida.	Produção textual pessoal: “Como um peão pode se tornar nobre nos dias atuais?” – texto reescrito após correção das professoras.	Prática do jogo de xadrez, inclusão do relógio de xadrez.
Semana 10	A importância da estratégia para a obtenção de resultados.	As características de cada parte de uma redação: introdução, desenvolvimento e conclusão.	Caracterizando os três momentos da partida: abertura, meio e fim de jogo.
Semana 11	A importância da estratégia para a obtenção de resultados.	Exercícios de leitura e identificação dos elementos de uma introdução.	Orientação prática das principais aberturas do xadrez.
Semana 12	A importância da estratégia para a obtenção de resultados – “O que você pretende fazer ao ser liberado”?	Exercícios de leitura para descoberta dos elementos principais de um parágrafo.	Orientação prática das principais aberturas do xadrez.
Semana 13	Aplicação do questionário PQ21.	Aplicação do questionário PQ21.	Aplicação do questionário PQ21.

Fonte: Presente pesquisa, 2013.

Na primeira semana do projeto interventivo, foram apresentados aos alunos o tabuleiro, as pedras e seus respectivos movimentos, bem como suas regras principais e o objetivo do jogo de xadrez. Em todas as salas, com exceção da sala de séries iniciais, havia alunos que tinham algum conhecimento sobre xadrez.

Um dado interessante observado foi que, após 20 ou 30 minutos de aula, alunos que não conheciam nada a respeito do jogo já demonstraram certa “jogabilidade” com algum auxílio do professor, mas com certa autonomia. Quanto maior era a turma, maior era o nível de dispersão. A atividade fluía, mas com maior exigência do professor para a manutenção do domínio da turma.

Na segunda semana de encontro com os alunos, propôs-se, logo no início da aula, a necessidade do estabelecimento de um contrato pedagógico com os alunos. Foram firmadas três regras básicas que antecederam as atividades com o xadrez, a saber: respeito (sem respeito pelos colegas e pelo professor seria impossível desenvolver qualquer prática lúdica), cortesia (convencionar as solicitações e anuência entre os jogadores) e participação (sem a participação mútua não haveria jogo). Sempre que alguma situação inadequada ocorria em sala de aula, o professor se reportava ao contrato pedagógico de respeito, cortesia e participação. Nem sempre a

retomada do contrato pedagógico promovia o resultado desejado, mas, de alguma forma, continha um pouco da agitação dos alunos mais dispersos. Caso a turma não mais quisesse cumprir o contrato, o projeto era suspenso, e a professora passava a desenvolver as atividades normais de uma aula dupla.

Somente após a terceira semana de atividades é que foi introduzida a combinação de produção de textos com as aulas de xadrez. As atividades foram registradas no diário de campo, sendo anotadas as atividades desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados. No sentido de filtrar os dados mais significativos do diário de campo, foi utilizada como critério principal a observância aos objetivos da pesquisa e seus questionamentos orientadores.

Na quarta semana interventiva, os alunos deram respostas positivas com o contrato pedagógico de respeito, cortesia e participação. Esses temas foram trabalhados durante a semana pelas professoras de Língua Portuguesa. Ao se propor a produção de um texto com essas palavras, os alunos demonstraram dificuldade em desenvolver temas subjetivos.

Vendo a dificuldade dos discentes, as professoras procuraram fazer textos coletivos com os temas, a fim de conceituar, em conjunto com os alunos, cada uma das palavras. No caso das turmas de séries iniciais, a dificuldade foi ainda maior, e o texto coletivo foi a única opção de trabalho. Durante toda a PA, esse grupo de estudantes não forneceu nenhuma redação para a análise de seus conteúdos.

Os textos coletivos geraram debates em sala de aula. As professoras relataram a riqueza destas discussões. Perceberam nas falas dos alunos como eles se sentiam desrespeitados em face das condições físicas das salas. Como resultado, foi promovida uma grande faxina nas salas, com a participação de todos, com a limpeza das paredes e das pichações feitas pelos próprios alunos como forma de expressar à direção da Unidade que eles eram dignos de respeito.

A proposta das professoras se tornou um projeto interventivo da escola, envolvendo toda a equipe do núcleo de ensino. A temática do respeito, cortesia e participação ficou presente ainda por duas semanas. Nesses encontros, os alunos apenas jogavam fixando regras e noções básicas de xadrez.

Após o projeto interventivo de limpeza das salas, houve a semana de provas, fechando a primeira metáfora do xadrez de respeito ao outro. O sétimo encontro deu início ao segundo tema desenvolvido: a importância de um projeto de vida.

A metáfora para a elaboração das redações aqui analisadas foi escolhida a partir da regra enxadrística de promoção do peão. O peão, ao chegar à oitava casa, é promovido a qualquer outra peça, com exceção do Rei. Geralmente, os jogadores escolhem a rainha. Nesses encontros, eram explicadas aos alunos as representações de cada peça do xadrez com a sociedade medieval. Quando um peão chegava à oitava casa, tornava-se um nobre. Dessa forma, promoveu-se com os alunos o seguinte debate: “Como um peão pode se tornar um nobre, nos dias atuais?”. Esse tema foi

desenvolvido nas salas de aula nas duas semanas seguintes. Como tinha um caráter autobiográfico e significativo, os alunos tiveram maior facilidade na produção textual.

As redações representam excelentes vias de produção de trechos de informação em sujeitos motivados e envolvidos com o tema proposto, pois elas permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito (GONZÁLEZ-REY; 2005a, p. 62).

Os alunos de séries iniciais assistiram filmes a fim de visualizar qual tipo de nobreza que gostariam de ter. Eles assistiram *O príncipe da Pérsia e as areias do tempo* e o filme *Coração Valente*. No primeiro, a professora quis mostrar a nobreza de um menino de rua que se tornou príncipe. No segundo, quis mostrar-lhes que no passado os nobres tinham pouquíssima nobreza com os mais humildes, tomando para si esposas, terras, produção, bens etc., mediante a força e ameaça. Esses comportamentos foram comparados com o cotidiano dos jovens, promovendo discussões sobre que tipo de nobreza eles gostariam de ter.

O terceiro e último tema tratado foi a respeito da importância da estratégia para obtenção de resultados. Nesses encontros, foram ensinadas aos alunos as etapas de uma partida de xadrez, algumas aberturas e sobre a importância em dominar as casas centrais do tabuleiro. As etapas de uma partida – abertura, meio e fim – foram assemelhadas a diversos tipos de planejamento de vida, bem como ao planejamento para qualquer produção textual: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nas aulas de Língua Portuguesa, as professoras se concentram quanto ao valor da introdução, fazendo com eles diversos exercícios de leituras, pedindo aos alunos a construção de um parágrafo com as principais ideias encontradas no texto lido.

Nas aulas de xadrez, enquanto os alunos jogavam, foram feitas incursões sobre o que eles planejavam fazer quando terminasse o tempo de internação. As respostas eram variadas. Alguns diziam que continuariam na mesma trajetória, mas, por trás dessas falas, havia mais uma demonstração de força do que propriamente uma determinação ao crime.

Foi observada uma esquivas dos jovens em fazer algum tipo de planejamento. Naqueles, porém, que esboçaram a construção de algum planejamento de vida, percebeu-se um comportamento diferenciado dos demais. A maioria dos projetos de vida expostos era voltada à continuidade de estudo e ao trabalho.

Ao término do semestre, consultaram-se todos os alunos do núcleo de ensino se havia interesse em participar de uma oficina de xadrez durante o período do recesso escolar. A aceitação foi maciça, tanto por parte dos alunos inseridos no projeto como de alunos de outras turmas. A iniciativa da oficina se concentrou nas mãos do pesquisador na intenção de estender a outros alunos o despertar de habilidades enxadrísticas e de discussões quanto a valores e construção de projetos de vida.

Nas últimas duas semanas do semestre letivo, aplicaram-se os questionários PQ21 aos alunos. A razão para sua aplicação no final do projeto deveu-se à necessidade de fortalecimento dos laços de empatia com os adolescentes. Como as perguntas do questionário eram pessoais, os jovens só responderam por que tiveram certeza de que as respostas não comprometeriam em nada em sua medida socioeducativa. Sem a confiança no pesquisador e nas professoras, as respostas poderiam não refletir a real opinião do aluno. Não houve nenhuma garantia de que as respostas tenham sido fidedignas. Procurou-se, apenas, diminuir tal inferência.

Apesar de reconhecer que apenas o uso de observações durante a PA seria insuficiente para uma interpretação de base cognitiva dos níveis de moralidade dos sujeitos, foi registrado um olhar sobre os fatos observados, tomando por base as concepções de moral sugeridas pelas teorias de Kohlberg e Piaget, tais como:

- a) as regras da instituição eram seguidas pelos demais para não sofrerem represálias no agravamento da medida socioeducativa;
- b) as regras estabelecidas por entre os jovens tinham seu cumprimento associado ao medo de represálias de outros adolescentes;
- c) as regras eram estipuladas pela Unidade ou pela tradição das prisões;
- d) comportamento agressivo ou desrespeitoso em sala de aula eram associados a uma demonstração de afirmação perante o grupo;
- e) pouca tolerância. Reagiam de forma vingativa, na mesma proporção “olho por olho”, “dente por dente”, principalmente aos desafetos;
- f) a autorização para levar uma televisão para o quarto era símbolo de respeito, admiração e proteção dos outros membros do quarto (caso saísse para outro quarto, módulo ou Unidade, leva consigo o aparelho);
- g) a oferta de droga provocava respeito e admiração entre os jovens;
- h) o cigarro e o lanche eram moedas de troca. Apostavam entre si esses produtos, a todo o momento;
- i) o jovem se identificava e se associava fortemente aos grupos próprios;
- j) busca constante por aceitação entre os adolescentes;
- k) a imagem do “bom garoto” era distorcida. O “bom garoto” entre eles era o mais hábil em burlar o sistema ou conseguir maior quantidade de admiradores (seguidores);
- l) os adolescentes se identificavam como prisioneiros, agindo em conformidade como se estivessem no sistema prisional adulto, mantendo as regras vigentes desse sistema;
- m) busca de aceitação pelos entes familiares, em especial, da figura materna, ente de maior autoridade e admiração;
- n) a aceitação de um contrato pedagógico em sala de aula;

- o) participação, envolvimento no projeto interventivo de limpeza do ambiente de sala de aula.

Por fim, a roda de conversas foi realizada no último dia letivo do semestre, obtendo-se os últimos dados da pesquisa. A roda de conversa foi aplicada pelo pesquisador com quatro adolescentes voluntários, com a presença e participação das professoras de Língua Portuguesa.

Ainda na fase de planejamento metodológico da pesquisa e da ação, foi sugerida pelas professoras a realização de uma culminância, com uma mostra de tudo o que foi produzido e desenvolvido nas ações. Mas, em face de mudanças nos gestores e das coordenadorias pedagógicas, o ambiente escolar foi envolvido por melindres entre os docentes, levando a uma dispersão do ânimo das professoras para organização e realização de uma culminância que apresentasse os avanços que os alunos tiveram, tanto nas habilidades enxadrísticas como nas habilidades de produção de texto.

Por iniciativa do pesquisador, uma ação alternativa foi planejada como forma de culminância: uma jornada de xadrez. Essa atividade foi realizada com sucesso durante o recesso escolar. A jornada compreendia duas etapas: uma oficina intensiva de xadrez para o ensino do jogo e debate sobre mudanças de comportamento e a construção de projetos de vida; e um torneio de xadrez.

No período de 22 de julho a 2 de agosto, após consulta nos módulos, 60 adolescentes se inscreveram, voluntariamente, para participar da oficina de xadrez durante o período do recesso escolar. O objetivo da oficina foi estender a outros adolescentes não alcançados pelo projeto a aprendizagem do jogo de xadrez, bem como as discussões a partir das metáforas desenvolvidas até então.

Ao todo, cada adolescente participou de oito encontros diários, com duração de uma hora, divididos em dois momentos: um momento de discussão e um momento prático. Os temas abordados nas discussões e suas metáforas foram:

- a) sem o outro não há jogo: a importância de se respeitar o outro;
- b) um “peão” pode ser nobre: construção de projeto de vida;
- c) a importância de movimentos com proteção: a importância da família e da escola no auxílio de decisões;
- d) não coloque sua rainha em risco: o quanto as mães sofrem pela realidade do adolescente com restrição de liberdade;
- e) cuidado com as “casinhas” do adversário: o quanto é importante avaliar as escolhas e suas consequências;
- f) se os exércitos são iguais, o que leva à vitória?: a importância da estratégia para a obtenção de resultados;

g) tenha em mente uma abertura: a importância de um planejamento após a liberação, estando preparado para enfrentar as diversas variantes, dificuldades e oposições.

Ao término da oficina, para a realização do torneio de xadrez, fez-se, mais uma vez, outra consulta aos alunos sobre se havia interesse em participarem de um pequeno torneio na semana de retorno às aulas. Inscreveram-se para o torneio 84 adolescentes.

Durante quatro dias seguidos, os jovens jogaram entre si. Eram adolescentes de todos os módulos, inclusive de módulos com elevado grau de rivalidade. O evento transcorreu sem qualquer tipo de desentendimentos.

Todos os adolescentes que participaram da oficina de julho e do torneio, num total de 60 jovens, receberam da direção um certificado de honra ao mérito, entregue pelo diretor da Unidade, bem como um elogio que foi encaminhado à Vara da Infância para constar no seu prontuário, que, para alguns, poderia acelerar a conclusão do cumprimento da medida. Esse elogio foi largamente utilizado pelos técnicos (psicólogos e assistentes sociais) que acompanham a medida socioeducativa de cada adolescente, mostrando-lhes o quanto a participação nas atividades escolares poderia ajudá-los a pôr termo à medida de internação.

### **6.5 Fase da análise e avaliação dos resultados (ago./dez. 2013)**

A avaliação foi feita pelos seguintes instrumentos:

- a) análise das observações obtidas do diário de campo;
- b) análise dos conteúdos a partir dos dados obtidos pelas rodas de conversas e textos;
- c) análise do questionário de Schwartz PQ 21.

A aplicação do instrumental de valores pessoais de Schwartz PQ 21 ao final da PA visou identificar as motivações de segunda ordem dos adolescentes participantes segundo a Teoria.

A amostra foi pequena em função da peculiaridade dos sujeitos, sendo que alguns dos participantes da pesquisa se recusaram a responder qualquer questionário com medo de alguma resposta que prejudicasse a diminuição do tempo de medida socioeducativa, ou quanto a qualquer tipo de exposição ou publicidade de suas opiniões.

Reconhece-se que a amostra pode não refletir um perfil amplo a respeito das motivações dos alunos que estão judicialmente restritos de liberdade, o que não impede de fazer uma análise qualitativa dos dados, atendendo às especificidades dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente, planejou-se aplicar o questionário no início das ações educativas com vistas à orientação para ações interventivas. O questionário, porém, só foi aplicado ao término da pesquisa, nas últimas duas semanas, por sugestão inclusive das professoras, face a desconfiança dos jovens a

todas as novidades inclusas na nova proposta educativa, uma vez que o questionário poderia comprometer os avanços que estavam sendo alcançados em cada aula.

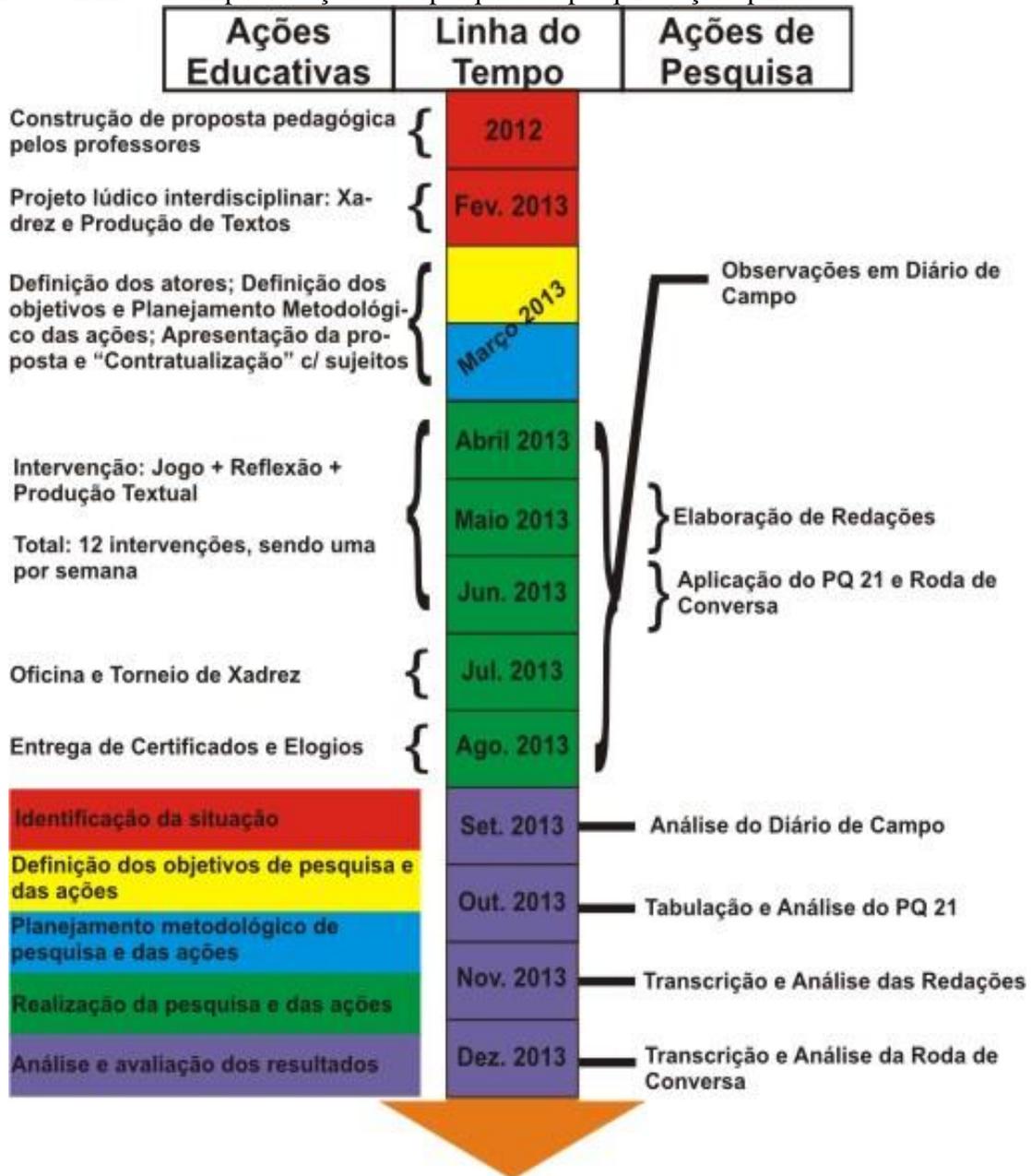
Mesmo o pesquisador informando às professoras que a aplicação e interpretação do questionário perderiam um pouco de sua função, tendo em vista que seu objetivo originário seria produzir informações que orientassem o planejamento de ações educativas, ainda assim as professoras insistiram em deixar para o final a aplicação do PQ21, a fim de não comprometer o progressivo, mas ainda frágil, elo de confiança estabelecido entre os sujeitos e os autores.

Como as perguntas do questionário eram de ordem pessoal, as professoras supunham que os jovens só responderiam ao questionário com sinceridade se tivessem a certeza de que as respostas não comprometeriam em nada sua medida socioeducativa. Sem a confiança com o pesquisador e com as professoras, as respostas poderiam não refletir a real opinião dos alunos.

Como não houve disposição dos demais atores da PA em se envolverem e se aprofundarem no âmbito da pesquisa e do conhecimento do referencial teórico aqui exposto, a análise dos dados foi feita, exclusivamente, pelo pesquisador, o qual se comprometeu a compartilhar os resultados obtidos, não só com os atores da PA, mas com todo o corpo docente.

A seguir, um quadro esquemático com a linha do tempo tanto com as ações educativas como com as ações de pesquisa:

Quadro 9 – Linha do tempo das ações e da pesquisa da pesquisa-ação aplicada



Fonte: Presente pesquisa, 2013.

### 6.6 Análise das observações do diário de campo da pesquisa-ação aplicada e discussão

Assim como nos estudos de Moreira e Schwartz (2009), as resistências iniciais dos alunos em realizar uma atividade a qual não dominavam podem indicar uma realidade heteronômica em face de uma dificuldade em lidar com o ganhar e o perder; na administração de angústias; na diminuição da ansiedade para o retorno à convivência social; ou mesmo na descoberta das sensações provocadas por atividades lúdicas.

A oscilação de participação dos alunos reforçou o que Veloso-Silva (2009) defendeu quanto à necessidade de engajamento, de compromisso e de planejamento das atividades desenvolvidas, principalmente no uso de atividade lúdicas pedagógicas. Tal compromisso é incondicional na prática

docente com alunos que cumprem medida restritiva de liberdade, tendo em vista a necessidade de a ação didática transcender os limites da sala de aula, orientando o olhar do adolescente em direção ao conhecimento de suas dificuldades e potencialidades, em um âmbito dialógico (COSTA, 1999).

A persistência do grupo de professores em manter as atividades, mesmo diante de recusas iniciais, reforçou a ideia de quanto é necessária a postura diretiva do professor em seu agir pedagógico, tendo o cuidado, contudo, em preservar o diálogo, a escuta sensível e a promoção de reflexões críticas (COSTA, 1999).

Apenas pelo intermédio de observações não se pode fazer classificar, apontar ou identificar níveis de moral, mas podemos observar alguns comportamentos que podem sugerir a presença de condutas heteronômicas (PIAGET, 1994), como: medo, disputas, conflitos de grupos rivais e até mesmo de homicídios dentro da unidade, evidenciando uma conduta arbitrária que obriga os jovens a seguirem as leis ali estabelecidas. Outro comportamento com características que podem sugerir uma motivação heteronômica foi a postura cooperativa, organizacional e de autoproteção para o uso e obtenção de drogas dentro da unidade.

O ambiente de desconfiança, a insegurança emocional e o medo de exposição foram compreendidos como condutas de caráter heteronômico e vistos como obstáculos que precisavam ser vencidos diariamente.

A progressiva mudança de postura entre os jovens em aceitar uma prática diferente da usual sinalizou de forma positiva a continuidade da proposta. A realização de um projeto interventivo de limpeza das salas de aula pôde ser caracterizada como um avanço no desenvolvimento da autonomia dos jovens, demonstrando a possibilidade de se promover interações pedagógicas nesse sentido.

Pelos relatos observados nas atividades da PA e registrados no diário de campo pelo viés da teoria de Kohlberg (BIAGGIO, 2006; 2011; KOHLBERG, 1986) (Quadro 6), pôde-se observar comportamentos que sugerem espaços para discursões e debates a partir de vieses de níveis morais mais desenvolvidos, uma vez que já tivessem alguma ressonância nas falas ou atitudes dos adolescentes. O que se pode salientar como interessante foi ter encontrado ressonâncias de variações desde o estágio 1 do nível pré-convencional – estágio de orientação para a punição e a obediência – até estágio 5 do nível pós-convencional – orientação para o contrato social democrático, não se concentrando unicamente em características heteronômicas e pré-convencionais, podendo ser sinalizado como um reflexo da maneira como ele raciocina diante de certas circunstâncias, e não, propriamente, o seu conteúdo moral (BIAGGIO, 2006).

Quadro 10 – Quadro descritivo das condutas morais observadas pela ótica da Teoria da Moral de Kohlberg

<b>Descrição dos comportamentos observados</b>	<b>Características dos comportamentos comparados a Teoria da Moral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Seguem as regras da instituição para não sofrerem represálias no agravamento da medida socioeducativa.</li> <li>b) Seguem as regras com medo de represálias de outros adolescentes.</li> <li>c) As regras são estipuladas pela Unidade e pela tradição.</li> </ul>	Comportamentos associados ao Nível Pré-convencional/Estágio 1
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Um comportamento agressivo ou desrespeitoso em sala de aula em busca de afirmação junto ao grupo.</li> <li>b) Pouca tolerância. Reagem de forma vingativa, na mesma proporção “olho por olho”, “dente por dente”.</li> <li>c) Quem consegue autorização para levar uma televisão para o quarto tem o respeito, admiração e proteção dos outros membros do quarto, pois, caso saia para outro quarto, módulo ou Unidade, levará consigo o aparelho.</li> <li>d) A oferta de droga provoca respeito e admiração entre os jovens.</li> <li>e) O cigarro e o lanche são moedas de troca. Estão sempre apostando alguma coisa si.</li> </ul>	Comportamentos associados ao Nível Pré-convencional/Estágio 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) O jovem se identifica e se associa a grupos próprios entre si.</li> <li>b) Há regras preestabelecidas dentro da unidade semelhantes às existentes no sistema prisional adulto.</li> <li>c) Os adolescentes se identificam como prisioneiros, agem em conformidade como se estivessem no sistema prisional adulto, mantendo-as.</li> <li>d) Busca constante por aceitação entre os adolescentes.</li> <li>e) A imagem do “bom garoto” é distorcida. O “bom garoto” entre eles é aquele que é mais hábil em burlar o sistema ou conseguir maior quantidade de admiradores (seguidores).</li> </ul>	Comportamentos associados ao Nível Convencional/Estágio 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Busca de aceitação pelos entes familiares, em especial, da figura materna, ente de maior autoridade e admiração.</li> </ul>	Comportamentos associados ao Nível Convencional/Estágio 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>A) A aceitação de um contrato pedagógico em sala de aula.</li> <li>b) Participação, envolvimento no projeto interventivo de limpeza do ambiente de sala de aula.</li> </ul>	Comportamentos associados ao Nível Pós-convencional/Estágio 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não observado.</li> </ul>	Comportamentos associados ao Nível Pós-convencional/Estágio 6

Fonte: Presente pesquisa, 2013.

Sendo assim, podemos inferir que a imagem de que o adolescente infrator seja uma pessoa irrecuperável está equivocada. Se estimulado e orientado, é possível ver progressões dos níveis de moralidade. São necessárias, portanto, investigações mais profundas quanto ao uso de outras propostas pedagógicas que também possam ser eficazes neste universo específico do ambiente de restrição de liberdade e a aplicação de instrumentos que avaliem com maior precisão as inferências aqui sugeridas.

Não se pode desconsiderar a natureza especial dos alunos da UIPP e da ineficácia das políticas públicas a eles oferecidas. Se a proposta pedagógica que ele vivenciou não o atraiu, ela não pode ser mantida e precisa ser revista. Assim como existem pedagogias voltadas para alunos com necessidade especiais, para alunos com altas habilidades, alunos que necessitam trabalhar e estudar, entre tantas outras, há a necessidade de se construir uma proposta pedagógica que também os alcancem. Talvez seja pela inexistência de tais propostas é que haja tanto alarido a respeito da ineficácia e da falta de resultados das medidas socioeducativas.

Apesar de haver uma legislação federal reguladora do sistema socioeducativo – Sinase (BRASIL, 2012) –, estabelecendo a incompletude institucional, ou seja, a desconcentração da atuação por um único órgão governamental, a SEDF tem avançado muito lentamente na construção de uma política educacional específica para os jovens com medidas de restrição de liberdade. Os êxitos alcançados foram conseguidos a partir de ações isoladas e que, infelizmente, não tiveram continuidade por não pertencerem a uma política pública consolidada.

Se as demais políticas públicas, como as políticas de saúde, educação, emprego, segurança, esporte, e não apenas as políticas assistenciais da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal inserirem-se harmonicamente, maiores serão as condições das unidades do sistema socioeducativo ambientes serem mais eficazes na recuperação e orientação dos adolescentes em questão.

Pela observação dos diários de campo, percebemos que houve benefícios positivos da ação interdisciplinar de base lúdica da prática de xadrez e do desenvolvimento das habilidades da escrita e das habilidades enxadrísticas.

Dentre os avanços no campo das habilidades da escrita, o mais significativo foi a diminuição da resistência dos alunos em produzir textos, mesmo diante das limitações de domínio da Língua Portuguesa, bem como a dificuldade de expressão escrita de questões subjetivas.

Outro avanço observado foi o desenvolvimento simbólico-emocional presente nas redações por conta de sua configuração subjetiva, integrante de diversas atividades humanas, as quais foram associadas ao simbolismo lúdico, promovendo a correspondências da prática escrita com situações da vida real.

Vencidas essas resistências, poder-se-ia fazer, talvez, uma quantidade maior de produções textuais e assim encontrar outros avanços em busca de maior domínio da língua e de expressão escrita.

Já no campo das habilidades enxadrísticas, o principal avanço foi a aceitação da prática e a abertura de se dispor a praticá-lo nos momentos em que lhe for oferecido. A ampliação da aceitabilidade da prática do xadrez na Unidade favoreceu o desenvolvimento da ludicidade, o que pode proporcionar a abertura de outras ações interdisciplinares pelo uso do xadrez, diferentemente da Língua Portuguesa.

## 7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PQ21 E DISCUSSÃO

O questionário de valores de Schwartz PQ21, como dito no capítulo 4.6, foi um instrumento com 21 questões de afirmações que representavam os anseios e metas individuais, avaliadas a partir de uma escala *Likert* de seis pontos, variando de 0 a 5, em que “0” representa “Não se parece nada comigo” e “5” representa “Se parece muito comigo”.

As sentenças do questionário relacionavam-se aos tipos motivacionais de valores individuais da teoria de Schwartz, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Relação entre sentenças do PQ 21 com os tipos motivacionais de valores pessoais

<b>Tipos</b>	<b>Sentenças do PQ21</b>	<b>Motivações</b>	<b>Sentenças do PQ21</b>
Poder	2 e 17	Realização	4 e 13
Hedonismo	10 e 21	Estimulação	6 e 15
Autodeterminação	1 e 11	Universalismo	3, 8 e 19
Benevolência	12 e 18	Tradição	9 e 20
Conformidade	7 e 16	Segurança	5 e 14

Fonte: SCHWARTZ, 2005b.

Consolidando os tipos motivacionais analisados pelas sentenças do PQ21 aos tipos motivacionais de segunda ordem proposto na teoria de valores (SCHWARTZ, 2005a), compôs-se a tabela a seguir, na qual são sugeridas as expectativas de resultados à luz da teoria:

Tabela 2 – Tipos motivacionais à luz da Teoria de Valores de Schwartz

<b>Tipos motivacionais de segunda ordem</b>	<b>Valores esperados pela Teoria de Schwartz</b>
Autopromoção	2, 4, 10, 13, 17, 21
Autotranscendência	3, 8, 12, 18, 19
Abertura à mudança	1, 6, 10, 11, 15, 21
Conservação	5, 7, 9, 14, 16, 20

Fonte: SCHWARTZ, 2005b.

A amostra foi pequena em função da peculiaridade dos sujeitos, sendo que alguns dos participantes da pesquisa se recusaram a responder qualquer questionário com medo de alguma resposta que prejudicasse a diminuição do tempo de medida socioeducativa, ou quanto a qualquer tipo de exposição ou publicidade de suas opiniões.

Reconhece-se que a amostra pode não refletir um perfil amplo a respeito das motivações dos alunos que estão judicialmente restritos de liberdade, o que não impede de fazer uma análise qualitativa dos dados, atendendo às especificidades dos sujeitos envolvidos.

Como dito, o questionário foi inicialmente planejado para ser aplicado no início das ações educativas com vistas em traduzir alguma orientação interventiva. Porém, foi aplicado ao término da pesquisa, nas últimas duas semanas, por sugestão inclusive das professoras, face a desconfiança dos jovens a todas as novidades inclusas na nova proposta educativa, uma vez que o questionário poderia comprometer os avanços que estava sendo alcançado em cada aula.

Mesmo o pesquisador informando às professoras que a aplicação e interpretação do questionário perderiam sua razão de ser, tendo em vista que seu objetivo originário era produzir informações para o planejamento de ações educativas, respeitando o pedido dos atores da PA, o questionário foi trabalho próximo ao fim do semestre, não comprometendo os avanços que os atores estavam construindo com os sujeitos.

O pesquisador e os atores chegaram ao consenso de que a aplicação do questionário ao término do semestre obteria melhores resultados, pois os níveis de confiança dos alunos ao projeto interventivo seriam maiores e as respostas ao questionário poderiam refletir a real opinião dos sujeitos.

Ao todo, responderam o questionário 32 adolescentes, com idade entre 15 e 19 anos, estudantes do ensino fundamental, com pelo menos dois anos de distorção idade-série, que estavam cumprindo medida de internação na UIPP e participaram desta pesquisa-ação aplicada, voluntariamente.

Para a tabulação e análise dos dados, utilizou-se o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Conforme sugeriu Schwartz (2005b), os dados foram analisados a partir de uma análise multidimensional de inter-relação entre os tipos motivacionais. Para tanto, fez-se uma análise SSA (*Smallest Space Analysis*) para mapear os itens compostos no instrumento em um espaço multidimensional, em que a distância entre os pontos reproduzisse suas interrelações; quanto maior fosse a aproximação, maior seria a relação entre os itens associados (SCHWARTZ, 2005b; SCHWARTZ; TAMAYO, 1993).

Schwartz (2005b) não recomendou o uso de análise fatorial para esse tipo de análise, uma vez que essa separa em fatores os elementos comuns de cada sentença, não havendo interesse em ver as unidades de forma isolada e sim estudar, com base nas configurações motivacionais, a dinâmica de suas relações.

A análise do PQ21 foi feita a partir de duas dimensões bipolares, dois eixos que se relacionam entre si, seja na sua compatibilidade, seja na sua conflitualidade. Os eixos estabelecidos foram *conservação* versus *abertura a mudanças* e *autotranscendência* versus *autopromoção*:

A relação básica entre os valores e entre os tipos motivacionais por eles constituídos tem sido sintetizada por Schwartz (no prelo) através de duas dimensões bipolares. A primeira, “abertura à mudança versus conservação”, ordena os valores com base na motivação da pessoa a seguir os seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos incertos e ambíguos, por oposição à tendência a preservar o *status quo* e a segurança que ele gera no relacionamento com os outros e com as instituições. Teoricamente, situam-se num dos polos deste eixo os valores relativos à estimulação e à autodeterminação e, no outro, os referentes à segurança, conformidade e tradição. Para a segunda dimensão, “autopromoção versus Autotranscendência”, postula-se, num dos extremos, os valores relativos ao poder, autorrealização e hedonismo e, no outro, os valores de filantropia e benevolência. Este eixo ordena os valores com base na motivação da pessoa para promover os seus próprios interesses mesmo às custas dos outros, por oposição a transcender as suas preocupações egoístas e promover o bem-estar dos outros e da natureza (TAMAYO; SCHWARTZ, 1993, p. 333).

Não se analisou cada tipo motivacional isoladamente, mas sim as dimensões de segunda ordem e sua interpretação (SAMOORI, 2012). Os valores e os tipos motivacionais que compõem cada uma das dimensões de segunda ordem foram observados conjuntamente.

Para considerar os tipos motivacionais de segunda ordem do questionário PQ21, considerou-se a média dos valores agregados das variáveis pertencentes de cada tipo, as quais estão definidas na Tabela 3. Pelas médias alcançadas, evidenciou-se a tendências dos alunos à *autotranscendência* e à *abertura a mudanças*.

Tabela 3 – Média e Variância das respostas na escala *likert* de 6 pontos para os tipos motivacionais de segunda ordem

Tipo motivacional	Média	Variância
AUTOTRASCENDÊNCIA	4,16	0,88
ABERTURA À MUDANÇA	3,62	0,97
AUTOPROMOÇÃO	2,59	1,50
CONSERVAÇÃO	2,40	1,03

Fonte: Presente pesquisa, 2013.

No Gráfico 1, as linhas divisórias entre as dimensões de segunda ordem foram inseridas manualmente, a partir da indicação da cada sentença do PQ21 ao seu tipo motivacional, seguindo os critérios estabelecidos por Schwartz (2005a) de avaliação e confirmação de resultados empíricos na discriminação de um tipo motivacional. Os resultados demonstraram haver coerência com a teoria, tanto nas estruturas de compatibilidade como nas estruturas conflitantes dos eixos.

Outro dado importante que o Gráfico 1 nos mostra é quanto à migração de valores e dos tipos motivacionais que os compõem. Tal migração caracteriza o universo dos sujeitos, das suas peculiaridades culturais e do seu histórico de vida (SCHWARTZ, 2006b). Pelo PQ21, a análise é empírica, e, portanto, deve ser comprovada com o modelo teórico de Schwartz para a interpretação dos dados (PATO, 2004). Na tabela abaixo, estão discriminados os tipos motivacionais projetados pelo SSA, com suas respectivas migrações e uma tabela comparativa entre os valores obtidos e os valores sugeridos pela teoria.

Tabela 4 – Tipos motivacionais projetados pelo SSA dos sujeitos da amostra desta PA

Tipos motivacionais de segunda ordem	Valores projetados pelo SSA
Autotranscendência	3, 12, 14, 18, 19, 21
Abertura à mudança	1, 5, 6, 9, 10, 11, 15
Autopromoção	2, 4, 13, 17
Conservação	7, 8, 16, 20

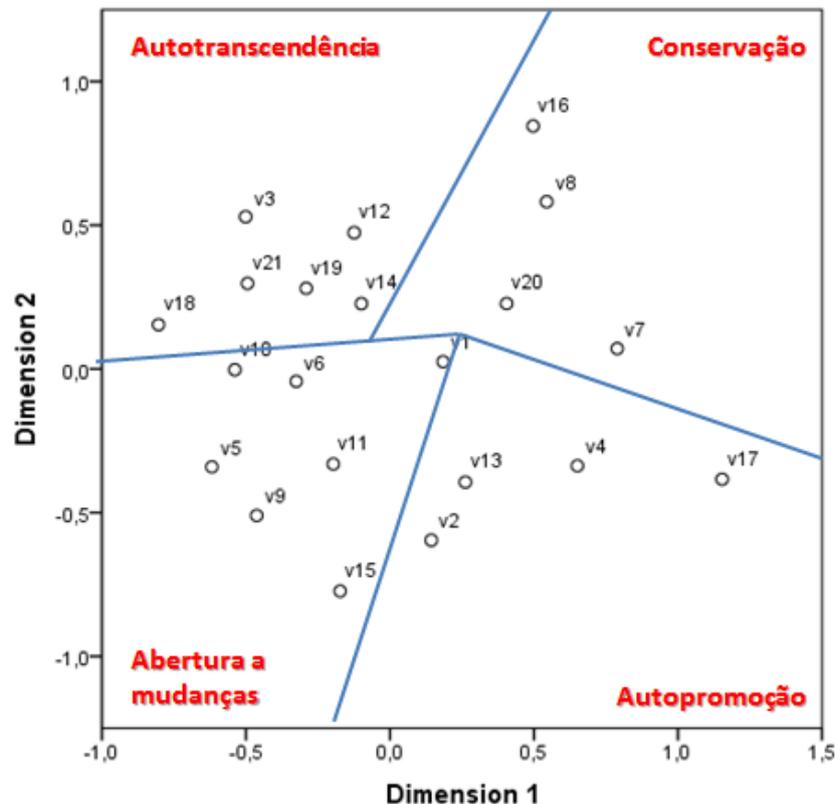
Fonte: Presente pesquisa, 2013.

Tabela 5 – Tabela comparativa entre fatores previstos e fatores projetados pelo SSA

Tipos motivacionais de segunda ordem	Valores esperados pela Teoria de Schwartz	Valores projetados pelo SSA
Autotranscendência	3, 8, 12, 18, 19	3, 12, 14, 18, 19, 21
Abertura à mudança	1, 6, 10, 11, 15, 21	1, 5, 6, 9, 10, 11, 15
Autopromoção	2, 4, 10, 13, 17, 21	2, 4, 13, 17
Conservação	5, 7, 9, 14, 16, 20	7, 8, 16, 20

Fonte: Presente pesquisa, 2013.

Gráfico 1 – Gráfico SSA resultante do PQ21 dos sujeitos desta PA aplicada.



Fonte: Presente pesquisa, 2013.

Pelos resultados da amostra, podemos inferir que houve uma maior aproximação dos sujeitos a motivações de *autotranscendência* e de *abertura a mudanças*. Pela teoria, a *autotranscendência*, a teoria sugere valores de filantropia e benevolência, transcendendo as preocupações egoístas e promoção ao bem-estar dos outros e da natureza; a *abertura a mudanças* sugere uma maior identidade em seguir “[...] os seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos incertos e ambíguos [...]” (TAMAYO; SCHWARTZ, 1993, p. 333).

De certa forma, os dados podem ajudar a ver os adolescentes que cumprem medida de interação com olhares diferentes do que estão acostumados. A ideia de que são jovens irrecuperáveis pode ser aqui também combatida por nos mostrar a presença de motivações de universalismo e benevolência. Levando em consideração o “*apartheid*” social que vivem, as limitações do sistema educacional em dar atendimento às suas dificuldades de aprendizagem, o assédio de traficantes, o apelo ao consumo de nossa sociedade etc., adolescentes, como os que estão

na UIPP, não devem ser considerados como “*causa perdida*”, havendo espaço para intervenções pedagógicas efetivas e eficazes.

Apesar de os dados do MPDFT apontarem que a grande maioria dos atos infracionais é contra o patrimônio e não contra vida, há no universo midiático a ideia de que o sistema socioeducativo é composto por assassinos frios e cruéis.

O segundo elemento que nos chama a atenção para análise é quanto à migração de valores que teoricamente correspondiam a um tipo motivacional de segunda ordem para outro, após a projeção bidimensional do SSA. Conforme Tabela 3, os valores das sentenças que tiveram tal migração foram as de número 05, 08, 09, 10 e 21, os quais serão analisados a seguir e indicar que tipos de comportamentos foram valorizados pelos sujeitos.

### **7.1 Busca inconsequente por prazer**

Como o *hedonismo* é um valor presente em dois tipos motivacionais de segunda ordem, *Abertura à mudança* e *Autopromoção*, a posição da variável da sentença de número 10 não foi considerada uma migração. A presença do *hedonismo* apenas com o tipo motivacional de *abertura a mudanças* pode indicar uma busca “[...] livre das experiências de prazer e menos na busca competitiva de prazer” (SCHWARTZ; BOEHNKER, 2004, p. 252).

Se considerarmos as peculiaridades dos jovens da UIPP, tal característica se justifica pelo fato de se tratar de adolescentes que buscam toda a sorte de experiências, sem pensar nas consequências de suas escolhas, em que o mais importante é viver cada momento intensamente e de forma imediata e inconsequente.

Essa conduta é reforçada pela migração da variável 5. Esse dado sugere a diminuição da motivação de *segurança* em direção à *autodeterminação*, o que pela teoria indica menor preocupação em ter hábitos de vida saudável, podendo ser identificada pelo uso de drogas a que eles se sujeitam, independente dos riscos à saúde que ela proporciona.

Pela teoria, a conflitualidade das motivações de *segurança* e *tradição* aponta uma maior aproximação das motivações de *estimulação* e *autodeterminação*, cuja combinação indica uma motivação adjacente de interesse intrínseco em novidade e domínio (SCHWARTZ, 2005a). A migração das sentenças de número 5 e 9, de *conservação* para *abertura a mudanças*, sugere também a busca por liberdade, excitação e ousadia.

A migração da sentença 9 de *conservação* para *abertura à mudança* também indica uma migração de motivações ligados à *tradição* para valores ligados à *estimulação*. Essa migração também reforça a busca por vida excitante e variada.

Esses dados nos ajudam a compreender alguns dos comportamentos impulsivos e inconsequentes praticados pelos jovens nesta busca por liberdade, excitação ou ousadia. Esse

universo de condutas imprudentes, de busca por novas emoções não está limitado apenas a jovens que cometeram atos infracionais, mas a qualquer outro adolescente que procura novas experiências de vida e de prazer, muitas vezes de forma irresponsável, não planejada, sem a avaliação de riscos.

## **7.2 Insatisfação com a realidade da vida por ele experimentada**

A migração das sentenças de número 5 e 9, de *conservação* para *abertura a mudanças*, pode indicar uma insatisfação e a busca por mudanças à sua trajetória de vida, mesmo que tais mudanças não estejam tão claras.

A migração da variável 5 que indicou uma diminuição da motivação de *segurança* em direção à *autodeterminação* também tem menor preocupação com a estabilidade social. Esses hábitos são comuns no universo dos jovens que cumprem medida socioeducativa. A não consideração pela estabilidade social ou pelas instituições prestadoras de serviços públicos (escola, governo, segurança pública, transporte, saúde) deve-se a uma possível percepção de não se sentirem alcançados ou contemplados em suas necessidades. Por que o jovem deve respeitar uma sociedade que o desrespeita? Tal raciocínio pode ser a causa de postura retaliativa a esse sistema pela prática de atos infracionais, principalmente contra o patrimônio público ou privado.

Essa combinação também pode confirmar a proximidade dos adolescentes com a realidade da idade adulta. Schwartz (2005b) afirmou que a combinação da *estimulação* e *autodeterminação* caracterizava a preocupação de o indivíduo em se firmar no mundo, com a necessidade de provar aos demais o que é capaz. Podem indicar interesse e motivações de busca por suprimento de necessidades materiais como elementos condicionantes para a busca de outras metas (TAMAYO; PORTO, 2007).

Essa busca e motivação por suprimentos pela satisfação e realização alcançada pela posse de bens materiais se reflete na tipificação dos atos infracionais cometidos pelos sujeitos: 64,5% deles cumpriam medidas de internação por atos infracionais contra o patrimônio, seguindo a tendência dos atos cometidos pela maioria dos adolescentes (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Há um sentimento de insatisfação, há uma vontade em ver mudanças, há uma disposição em se afirmar como pessoas socialmente independentes, necessidade de demonstração de suas capacidades e sentimentos consumistas de posse. Tais posturas também são associadas a qualquer adolescente e que podem motivar qualquer um deles a cometerem atos infracionais.

## **7.3 O prazer centralizado nos grupos primários de que faz parte**

A migração da sentença 21, variável *hedonismo* para o tipo *autotranscendência* (*universalismo* e *benevolência*) pode indicar uma aproximação da motivação *benevolência*, o qual é adjacente às motivações de *conformidade e tradição*. Schwartz (2005a) sugeriu que a aproximação

da *benevolência* e *conformidade* indica um comportamento normativo de promoção de relacionamentos íntimos ou de devoção ao grupo primário.

Entende-se como grupo primário os demais jovens nos quais se deposita confiança, com quem está associado e constrói relacionamentos. A célula familiar também pode fazer parte do grupo primário, contudo os valores por ela defendidos estão mais próximos à *segurança* e à *tradição*.

Tais características podem ser percebidas no comportamento dos adolescentes da UIPP, face à desconfiança por aqueles que não fazem parte do grupo ao qual estão associados, bem como o elevado nível de carência, afeto e compreensão pelos membros de seu grupo primário e familiar.

A motivação de *benevolência* por eles demonstrada está voltada para os grupos primários do qual faz parte e não para a sociedade em geral. Entre aqueles com quem está associado, o que é de um é compartilhado por todos. O prazer está centrado no grupo, tanto naquilo que o grupo proporciona ao sujeito como no que o sujeito proporciona ao grupo.

Com base em Schwartz (2005a), podemos inferir que a migração da sentença 8 também pode justificar a dificuldade dos adolescentes de compreensão mútua e de tolerância, além da necessidade de contínua vigília e desconfiança como um mecanismo de sobrevivência pessoal. Essa migração indica uma diminuição do sentimento de tolerância por aqueles que não fazem parte de seu grupo primário.

No caso dos adolescentes infratores, qualquer ato contra alguém com quem esteja associado é tido como pessoal, razão pela qual eles se dispõem a proteger-se a ponto de arriscar sua própria vida. O inimigo de um é inimigo de todos e a traição ao grupo é imperdoável. Por essa razão, há tantas rixas ou disputas no ambiente de internação, uma vez que sua associação a algum grupo, necessariamente, o torna inimigo de outro.

Essa motivação pode ser uma das causas para rebeliões e homicídios dentro do ambiente socioeducativo. Diversas rebeliões podem ter decorrido fruto de condutas de injustiça praticadas por agentes públicos contra adolescentes ou por condições sub-humanas impostas aos jovens. Já os homicídios, muitos deles podem ter sido praticados com vistas a proteção, determinação ou manutenção do elo dos sujeitos ao grupo primário. Uma ameaça ao grupo primário, para alguns, é maior que uma ameaça individual.

Apesar da distorção da conduta, essa valorização dos grupos primários é um comportamento comum entre qualquer adolescente. Durante sua construção de uma identidade, ainda indefinida, sua associação ao grupo é a sua maior expressão de prazer.

Por fim, a pouca variação entre a análise empírica e a teoria pode indicar também o quanto os adolescentes que estão cumprindo medida restritiva de liberdade são semelhantes a qualquer outro adolescente, devendo ser reconhecidos como sujeitos com os mesmos anseios, necessidades, expectativas, limites e virtudes de qualquer outro jovem, sendo o principal elemento que os distingue

dos demais a condição de estar cerceado de sua liberdade e do ambiente em que estão inseridas suas relações.

Essa semelhança demonstra também o quão próximos os jovens estão para orientação de suas motivações e escolhas em direção a princípios socialmente aceitos. De forma genérica, a motivação de *autotranscendência* e de *abertura a mudanças*, mesmo com distorções de comportamento, já servem de pano de fundo para proposição de outras escolhas voltadas para a preocupação com o outro e com a construção de novos parâmetros de vida.

Ou seja, pode-se propor pelos dados obtidos pelo PQ21 que os sujeitos que responderam ao questionário valorizam o desenvolvimento de condutas de *benevolência*, *universalismo* e *autodeterminação*. Tais motivações indicam a possibilidade de motivações para a prática de condutas que transcendam a busca por interesses egoístas, que estejam voltadas para o bem-estar social e coletivo, a possibilidade de se saber lidar com a adversidade e de desenvolver a capacidade de fazer de julgamentos justos.

Ações pedagógicas que transitem tais interesses, no grupo de sujeitos estudados, encontrarão disposição em desenvolvê-los.

## 8 ANÁLISE DE CONTEÚDOS

“A análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 31).

Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2011), é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos e conteúdos diversificados, que utiliza diferentes técnicas de cálculo de frequência sobre o qual o pesquisador faz inferências e interpreta objetivamente questões de ordem subjetiva e interpretativa.

A AC é aplicável a todas as formas de comunicação, não importando sua natureza ou código linguístico. É um método empírico com funções de caráter exploratório e de confirmações de hipóteses, na administração de provas (BARDIN, 2011).

O objetivo de uma análise de conteúdo não é obter uma representação sistemática dos textos analisados. Todos os problemas de passagem dos textos a sua representação são menores pois o verdadeiro problema é saber qual tipo de representação fornecerá indicações úteis ao progresso da pesquisa que está sendo feita (MOSCOVICI; HENRY, 1968, p. 52).

A AC é uma ferramenta que auxilia o pesquisador no estudo tanto de palavras quanto de suas significações na mensagem. Essa mensagem pode ser “verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2011, p. 12).

Os procedimentos sistemáticos e objetivos de uma AC descrevem o conteúdo das mensagens em busca de indicadores tanto quantitativos como qualitativos. A AC permite ao pesquisador inferir sobre os conhecimentos relativos à sua condição de produção e de recepção (BARDIN, 2011).

A AC pode ser apresentada como um método de análise para ciências sociais empíricas, sendo capaz de agrupar procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis, não sugerindo uma leitura “singular” dos textos. É capaz também de envolver as condições contextuais em que foi produzida a mensagem e seus componentes cognitivos, afetivos, valorativos, históricos, dentre outros, uma vez que conduz os dados obtidos em coerência ao corpo teórico proposto.

A análise de conteúdo é um conjunto heterogêneo de técnicas utilizadas para tratar materiais linguísticos. Estes materiais podem ter sido coletados por meio de enquetes ou entrevistas ou são materiais, “naturais”, reagrupados com vistas a uma pesquisa, tais como artigos de jornais, narrativas, testemunhos, discursos políticos, obras literárias, etc. Tudo aquilo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo (MOSCOVICI; HENRY, 1968, p. 36).

Em uma AC, é necessário um levantamento categorial analítico e taxonômico, levando em consideração a totalidade de um texto por meio da sua classificação e do seu recenseamento. Deve-se seguir, primeiramente, o princípio de objetividade pelo levantamento da frequência (ou da ausência) de itens de sentido. Nesse método, uma das técnicas é a classificação dos diferentes elementos,

segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir certa ordem ao material coletado (BARDIN, 2011).

Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo de determinação dos textos (HENRY; MOSCOVICI, 1968, In: BARDIN, 2011, p. 42).

A próxima etapa é inferência dos conhecimentos: intenção das análises relativas às condições de produção, recorrendo a indicadores (quantitativos ou não). Sobre a inferência, Bardin (2011, p.40) disse que a “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. O pesquisador pode ser comparado a um arqueólogo que faz suas descobertas em meio a vestígios dos materiais descobertos ou por ele produzidos. A análise é feita por deduções lógicas a partir da mensagem e do contexto a sua volta. Para isso, o analista trabalha com índices colocados em evidência pelo estudo desses dados (AVENA, 2009).

É possível fazer inferências em ACs por meio de perguntas sobre conteúdo de uma mensagem, tais como: O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? Qual o significado dos silêncios? E das entrelinhas? Entre outros. A AC permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. Essa plasticidade no âmbito da pesquisa, contudo, carece de controle e explicitação, tanto da descrição quanto de sua interpretação.

Triviños (1987), sobre as possibilidades de inferências do pesquisador na AC, asseverou que elas são feitas a partir de premissas ou informações levantadas como resultados do estudo. É a partir das informações fornecidas no conteúdo da mensagem que se levantam dados objetivos para as conclusões dos resultados do estudo. Tais premissas orientam o pesquisador a ter uma conduta de aprofundamento dos conteúdos latentes das mensagens a fim de que suas conclusões estejam abertas para o descobrimento de ideologias e tendências atreladas a fenômenos sociais, extrapolando, até mesmo, os conteúdos de uma mensagem.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Sendo assim, a AC, segundo Bardin (2011), tem como objetivo:

- a) analisar as características de uma mensagem através da comparação destas mensagens para receptores distintos, ou em situações diferentes com os mesmos receptores;

- b) analisar o contexto ou o significado de conceitos sociológicos e outros nas mensagens, bem como caracterizar a influência social dos mesmos;
- c) analisar as condições que induziram ou produziram a mensagem.

Na AC, o analista faz a tentativa de compreender o sentido da comunicação, desviando o seu olhar para outros significados que não aqueles evidentes, explícitos. O seu olhar está voltado para outras mensagens que se encontram nas entrelinhas e não ao pé da letra, mensagens que estão num segundo plano. Esse olhar perscrutador, por intermédio da análise e reelaboração dos significantes e dos significados iniciais da mensagem, pode atingir outros significados que podem ser aqueles que o pesquisador procura (BARDIN, 2011).

No âmbito da linguística, a análise de conteúdo pode ter como objeto a palavra no seu aspecto individual e ativo, na tentativa de tentar compreender tanto os indivíduos como o ambiente em que estão inseridos. O objetivo, aqui, tanto é a manipulação de mensagens por meio da análise de seu conteúdo quanto da expressão do seu conteúdo. Esse processo visa evidenciar os indicadores que auxiliarão no momento de inferir sobre certa realidade (BARDIN, 2011).

Quanto às unidades da AC do presente estudo, aqui estabelecidos, serão de cunho temático. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado e/ou sobre as conotações atribuídas a conceitos. É capaz de envolver componentes em questões de ordem racional, ideológica, afetiva e até mesmo emocional (BARDIN, 2011).

Em específico, as unidades de análise serão obtidas a partir de informações originadas das redações e da roda de conversas, observando as características do desenvolvimento moral proposto por Piaget e Kohlberg. Na transcrição das redações, mantiveram-se, inclusive, os erros de gramática e ortografia, respeitando-se, assim, as limitações de cada aluno.

### **8.1 Análise de conteúdos das redações e discussão**

A análise dos dados seguiu uma perspectiva qualitativa e não quantitativa. As dezesseis redações foram analisadas individualmente, tendo em vista que não existiam características comuns entre os sujeitos da pesquisa, ou mesmo categorias conceituais a serem analisadas. As diferenças entre os sujeitos abrangiam aspectos relacionados à idade, série escolar, domínio da capacidade de produção textual, tempo de internação, ato infracional, contexto sociocultural e estrutura familiar. Por tais diferenças, o olhar qualitativo assume coerência em relação à proposta pedagógica que prima pela subjetividade e individualização.

Outro aspecto a ser considerado sobre essa análise qualitativa é quanto à sua intenção. Não se pretende, por esses instrumentos, fazer uma classificação do nível de moral dos alunos, mas evidenciar a ressonância de suas palavras sobre as Teorias de Kohlberg e de Piaget, o que sugere a

possibilidade de promover outras ações educativas que possam auxiliar a ampliação da moralidade dos jovens em direção à autonomia “*piagetiana*” ou ao pós-convencionalismo “*kohlberguiano*”.

As redações foram realizadas em horários duplos, sendo discutido e debatido no primeiro horário com os alunos o seguinte tema: “Como um peão pode se tornar um nobre, nos dias atuais?”. Após discussão, foram dadas orientações para a elaboração de uma redação que seria recolhida pela professora para uma primeira correção. No encontro seguinte, as redações foram devolvidas pela professora para que os alunos reescrevessem ou a passassem a limpo, observando os erros apontados por ela. Mesmo com tal estratégia, ainda assim, as redações retornaram às mãos da professora com diversos erros, os quais foram mantidos para alguma análise, caso fosse necessário.

Todas as professoras seguiram a mesma sequência de ações. Cada redação foi analisada sob o olhar das teorias de Piaget e de Kohlberg. Em Piaget, procurou-se encontrar elementos de heteronomia e de autonomia. Em Kohlberg, buscou-se identificar e interpretar frases ou ideias com alguma identidade com níveis de moralidade pré-convencional, convencional ou pós-convencional, as quais foram registradas nos quadros a seguir.

Por fim, em face da característica qualitativa da análise, procurou-se fazer inferências com base nas informações obtidas sob o olhar das duas teorias. O número total de alunos que concordaram em ceder suas redações para análise da pesquisa foi dezesseis. Todas as redações estão transcritas nos anexos.

A diferença do número de amostras de redações e do número de questionários respondidos deve-se ao fato de que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental não conseguiram produzir textos individuais, e construção de textos coletivos, os quais não foram compilados para análise. Outro motivo para a diferença da amostragem deveu-se à recusa de alguns adolescentes em ceder sua produção escrita para análise.

Podemos verificar que, das dezesseis redações entregues, somente quatro tinham uma construção mais complexas; dez redações tiveram apenas um único parágrafo e duas redações com dois parágrafos curtos. Estas redações com apenas um parágrafo ou dois parágrafos curtos podem sugerir as seguintes quanto a esses estudantes:

- a) podem indicar certa dificuldade de expor ideias no papel, de reflexão ou de planejamento;
- b) sugerem ter um vocabulário curto;
- c) dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, com o cometimento de erros básicos de pontuação, ortografia e concordância.

Apesar de essas limitações do domínio da Língua Portuguesa refletirem alguma dificuldade cognitiva, não significa ausência de desenvolvimento cognitivo, o que impediria a possibilidade de qualquer tipo de desenvolvimento moral. Não podemos esquecer que a aridez de vida a que muito

ficaram sujeitos propiciou a construção de outras habilidades cognitivas não identificadas nesta análise, as quais não podem ser desconsideradas como relevantes.

Reconhece-se a limitação da pesquisa em face da ausência de registros quanto às justificativas dadas pelos alunos às ideias expressas por cada um dos adolescentes. Como os temas foram trabalhados em sala de aula, tais argumentos até poderiam ter sido registrados. Sendo que o objetivo da pesquisa não era fazer uma análise dos níveis de moralidade cognitiva, e sim indicar aspectos que apontassem quais concepções morais os alunos expressariam por escrito sobre o tema por eles discutido em sala de aula “Como um peão pode se tornar um nobre nos dias atuais?”.

Percebe-se a dificuldade dos alunos em expressar ideias ligadas ao desenvolvimento moral, uma vez que, apesar dos esforços dos professores, os alunos ainda estão inseridos em um ambiente que induz um comportamento pré-convencional e heteronômico que exalta a obediência instrumental. Um ambiente que tolhe o diálogo e que dificulta a construção de outro olhar por parte do jovem.

Como um adolescente, em pleno processo de desenvolvimento, pode caminhar em direção à autonomia ou em direção a um julgamento moral voltado para uma sociedade que não compreendeu e nem ofereceu alternativas quando ainda estudava? Que ao invés de exaltar a justiça reforçou injustiças, deixando à mercê de grupos marginais? Que ao invés de reverter o processo, oferecendo a ele um novo referencial de vida, oferece uma internação em um ambiente de superlotação, de instalações físicas inadequadas? Que não oferece uma escola diferente em que possa conquistá-lo, antes reproduz o mesmo modelo que o expulsou?

Ao mesmo tempo, podemos verificar o quanto o oferecimento de uma proposta pedagógica diferenciada pode fazer a diferença na vida desses jovens. Afinal, ainda que de forma isolada, em função das intervenções promovidas pelas professoras e dos demais membros do corpo docente, houve avanços diante de ações pedagógicas inovadoras e de caráter lúdico, uma vez que os alunos não só desenvolveram habilidades e competências curriculares, mas também vivenciaram ações pedagógicas voltadas para o envolvimento com regras diferentes das que estão constituídas e pela reflexão quanto à ampliação do rol de pessoas a quem respeita, até então restrito ao seio familiar e às suas células de convivência, para uma compreensão sistêmica social.

## **REDAÇÃO 01      L.S.L., 17 ANOS**

Quadro 11 – Quadro descritivo da Redação 1 (*sic*)

<b>Frasas com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“essas pessoa não naceram com condições de vida”</i>	Pré-convencional – Estágio I
<i>“muita gente que é pião que consegue a subir na vida”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III e IV
<i>“eles podem ajudar a outras pessoas com enpregos”</i>	Convencional – Estágio II Pós-convencional – Estágio V I

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: compreendeu o sucesso como fruto do sacrifício, sujeito a regras estabelecidas pela sociedade de consumo.
- b) Autonomia: nobreza não foi associada a bens; disposição em ajudar outras pessoas.
- c) Inferências: o autor não se enxergou como “peão” ou mesmo como nobre, não se incluindo em nenhuma das duas categorias, apesar de perceber-se na base de uma pirâmide social. Tem uma aparente imagem do trabalho como sacrifício. Demonstrou recusa em se submeter às relações de trabalho devido à baixa remuneração oferecida àqueles com baixa qualificação, se comparada à remuneração conseguida no tráfico de drogas. É comum nos jovens que cumprem medida socioeducativa de internação o reforço entre si da prática de atos infracionais como algo rentável, mesmo diante dos riscos. Demonstrou certa nobreza em querer ajudar outras pessoas. Considerou o valor daqueles que trabalham e ajudam outros a conseguir empregos. O autor estava no 6º ano e com distorção idade-série de cinco anos..

## REDAÇÃO 2          D.L.O., 18 ANOS

Quadro 12 – Quadro descritivo da Redação 2 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“ter uma família mudar minhas amizades o ambiente”</i>	Convencional – Estágio III
<i>“Dar orgulho para minha família e etc...”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“Não estou pensando em mudar ...”</i>	Convencional – Estágio III
<i>“mas conforme o sofrimento eu não quero mas essa vida”</i>	Pré-convencional – Estágio I e II

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: houve uma disposição em seguir as regras para dar orgulho aos familiares. Não conseguiu expressar um projeto de vida para si, sugerindo maior tendência a seguir modelos propostos por terceiros. Apesar do peso da influência familiar, a influência de terceiros sugeriu ser maior. Não expressou pretensão em mudar seu estilo de vida para não perder a aceitabilidade do grupo que tanto estimava.
- b) Autonomia: preocupou-se em poder oferecer algo melhor para familiares; achou possível se incluir no processo de mudança, apesar de recusar-se a fazê-lo.
- c) Inferências: o autor sugeriu a imagem do trabalho associado ao sacrifício e expressou alguma resistência em aceitá-lo, mesmo que produza alguma satisfação, em face da opinião familiar. Reconheceu que as amizades que possuía eram prejudiciais, mas parece não pretender abandoná-las. Quando abordou o sofrimento, pode estar tratando do período de restrição de liberdade e não do contexto que o enviou para lá. O autor não se incluiu como alguém com características nobres, podendo estar transferindo-as para a família e compensar as atitudes que tomou. O autor estava no 6º ano, com sete anos de distorção idade-série.

**REDAÇÃO 3      D.C., 16 ANOS**Quadro 13 – Quadro descritivo da Redação 3 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“tenhor que arumar um trabalho digno”</i>	Convencional – Estágio IV
<i>“comprar minha casa, mobiliar e construir uma família”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III e IV
<i>“com muito estudo eu posso ser o que eu quero”</i>	Convencional – Estágio IV Pós-convencional – Estágio V

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: indicou disposição em seguir regras para dar orgulho aos familiares. Não descreveu um projeto de vida, apenas orientações genéricas. Reconheceu uma suposta dificuldade em ter um trabalho digno. Não expressou o que quer. Indicou estar sujeito a sacrifícios do trabalho para adquirir, ter uma casa mobiliada e uma família constituída;
- b) Autonomia: manifestou certa preocupação em oferecer algo melhor para seus familiares. viu o estudo como um elemento capaz de abrir novas oportunidades.
- c) Inferências: o autor tem a imagem do trabalho como sacrifício, mas sugeriu estar disposto à aceitá-lo. Achou ser possível chegar ao topo, mas não disse como. Reconheceu o trabalho e o estudo como elementos necessários para atingir seus objetivos. Expressou alguma vontade em tentar seguir por caminhos diferentes, com alguma força de vontade para alcançá-los. O autor não se incluiu como alguém de características nobres, no momento, uma vez que associou a nobreza à posse de bens e melhor condição social. O aluno cursava o 6º ano, com cinco anos de distorção idade-série.

**REDAÇÃO 4      B.R., 17 ANOS**Quadro 14 – Quadro descritivo da Redação 4 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“correr atrás dos sonhos”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“não deixe levar pelas aparencias”</i>	Convencional – Estágio IV
<i>“conseguir ser uma pessoa nobre e bem talentosa”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III e IV

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não tratou de questões de mudanças de vida, mas exaltou a necessidade de ter sonhos. Não apontou que tipo de sonhos, fez apenas alusões genéricas. Sugeriu o trabalho digno como algo sacrificante e árduo. Não expressou o que quer.
- b) Autonomia: sugeriu disposição em enfrentar realidades adversas. Associou a nobreza ao desenvolvimento de habilidades e talentos.

- c) Inferências: o autor expressou a imagem do trabalho como sacrifício, mas estava sujeito à aceitá-lo. Achou ser possível progredir na vida, mas não indicou como. Não se incluiu como alguém com características nobres. Associou a nobreza a bens e à condição social. O autor tinha seis anos de distorção idade-série, cursando 6º ano do ensino fundamental.

### REDAÇÃO 5            K.P., 17 ANOS

Quadro 15 – Quadro descritivo da Redação 5 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“quiser conquistar um bom trabalho”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“batalhar muito para chegar ao seu objetivo”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“estudar muito ser bom trabalhador”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III e IV

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não tratou de questões de mudanças de vida, mas de esforço para conseguir alcançar sonhos. Viu o estudo e o trabalho digno como algo sacrificante e duro, mas reconheceu seu valor.
- b) Autonomia: compreendeu o estudo e o trabalho como elementos que podem proporcionar bons resultados.
- c) Inferências: o autor tinha a imagem do trabalho como sacrifício, mas estava sujeito à aceitá-lo. Achou ser possível ter mudanças em sua vida, mas reconheceu ser uma tarefa árdua, podendo expressar, apesar de não estar claro, um pedido de ajuda para conseguir. Expressou desejo em alcançar seus objetivos pelo trabalho e pelo estudo, indicando-os como características de pessoas bem-sucedidas. O autor estava cursando o 6º ano, com seis anos de distorção idade-série.

### REDAÇÃO 6            D.C.P., 17 ANOS

Quadro 16 – Quadro descritivo da Redação 6 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“alcançar as coisas que ele tem de melhor”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“sua força de vontade sua luta”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“terá aquilo que sempre sonhou”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“transformar em um concorrente mais forte para vencer...”</i>	Pré-convencional – Estágio II e III
<i>“temos que alcançar o objetivo maior da vida”</i>	Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não expressou clareza nos sonhos. Utilizou-se de frases prontas, parecendo seguir ideias não propriamente suas e que fossem socialmente aceitas.

- b) Autonomia: considerou sua força de vontade e luta (sentido de força de vontade) como o que tem de melhor. Não associou a nobreza com a conquista de bens. Seu objetivo era transformar-se em um concorrente melhor.
- c) Inferências: o autor não fez nenhuma associação do trabalho ou do estudo com o sacrifício. Achou ser possível chegar ao topo, associando tal progresso à sua capacidade de se transformar em um “concorrente” mais forte. A alusão à força pode indicar que “certos” fins podem, ou devem ser alcançados através de métodos não convencionais, antiéticos, ou até mesmo violentos. Aparenta imagem de estar em uma grande disputa. Atribuiu a si seu avanço ou fracasso. Não sabe como se dará, mas entendeu que as mudanças começam consigo. Reconheceu a existência de dificuldades. O autor não se incluiu como alguém de características nobres. O autor cursava o 8º ano, com distorção idade-série de quatro anos.

### REDAÇÃO 7            A.B.R., 17 ANOS

Quadro 17 – Quadro descritivo da Redação 7 (*sic*)

<b>Frasas com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“pensa que não vai conseguir superar”</i>	Pré-convencional – Estágio I e II
<i>“pessoas que acreditam nos seus sonhos e correm atrás”</i>	Convencional – Estágio III Pós-convencional – Estágio V
<i>“querem ser famosas e ter muito... mas não trabalham...”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“sucesso é alcançar suas metas”</i>	Pós-convencional – Estágio V
<i>“hoje são pessoas importantes”</i>	Convencional – Estágio IV

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não indicou clareza aos sonhos, apenas indicações genéricas.
- b) Autonomia: valorizou a nobreza, considerando-a como a capacidade de alguém atingir metas por ela estabelecidas. Não associou sucesso financeiro ou a fama como um elemento que exemplifique uma pessoa bem-sucedida. Para ele, a ausência de nobreza é a ausência de objetivo.
- c) Inferências: o autor não fez nenhuma associação do trabalho ou do estudo ao sacrifício. Achou ser possível chegar ao topo, se associado à sua capacidade de atingir seus objetivos. Reconheceu que a falta de estudo e de emprego era um elemento de dificuldade para o alcance de suas metas. A ideia em não conseguir superar essas dificuldades parece estar presente, pois indica uma aparente justificativa para a continuidade da prática de atos socialmente reprováveis, mas comercialmente rentáveis, como o tráfico de drogas. Entendeu que as mudanças começam consigo mesmo. Não se incluiu como alguém com características nobres, no momento. O autor cursava o 8º ano, com distorção idade-série de quatro anos. Demonstrou um domínio maior da Língua Portuguesa, se comparado aos demais alunos,

apesar dos erros de concordância verbo-nominal. Fez um texto com mais de um parágrafo, podendo sugerir algum nível de planejamento e de organização.

## REDAÇÃO 8      J.N.P.C., 17 ANOS

Quadro 18 – Quadro descritivo da Redação 8 (sic)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“para conquistar o que queremos”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“para não desistirmos”</i>	Pré-convencional – Estágio II e III
<i>“nunca pisar nas outras para subir”</i>	Pós-convencional – Estágio V
<i>“conquistar sua liderança com a humildade e merecimento”</i>	Convencional – Estágio III e IV Pós-convencional – Estágio V

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: os sonhos não eram claros, sendo apenas genéricos. O sentimento religioso pode ser uma visão heteronômica, uma vez que valores religiosos, por vezes, estão repletos de leis externas inquestionáveis. Não fez qualquer referência ao estudo e ao trabalho, e relacionou esforço ao sacrifício, ou seja, sofrimento como elemento para se progredir na vida. Para tanto, requer ajuda divina, de uma força externa (Deus) para conseguir manter-se em busca de seus objetivos. Conclui o texto com uma ideia de méritos.
- b) Autonomia: fez associação da nobreza ao ato de ser confiável, sincero e de respeito a quem estiver à sua volta. Sua ideia de liderança aparenta estar associada ao respeito, não sendo imposta, mas cativada. Incluiu-se no processo de crescimento e mudança;
- c) Inferências: o autor não fez qualquer referência ao trabalho ou ao estudo como coisas árduas, nem à necessidade de sacrifícios para qualquer progressão social. Julgou ser incapaz de, sozinho, mudar de vida, requerendo auxílio externo (Deus). Indicou a possibilidade de progredir na vida, tendo por requisito a força de vontade e a busca de seus objetivos. Não fez qualquer referência ao estudo ou ao trabalho como ferramenta de mudança. O sucesso parece estar concentrado em sua força de vontade e na sua força espiritual. Associou a humildade e o merecimento a mecanismos de respeito e confiança. O conceito de humildade no sistema socioeducativo, por vezes, é associado à ideia de não quebrar as regras de convivência seguidas somente entre eles. O autor cursava o 8º ano e tinha distorção idade-série de quatro anos.

## REDAÇÃO 9 G.H.S.B., 17 ANOS

Quadro 19 – Quadro descritivo da Redação 9 (sic)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“mas não só pelos estudos”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“irá conseguir com humildade e bom caráter”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio IV
<i>“tiver buscado for pelo bem”</i>	Convencional – Estágio IV
<i>“não desanime e corra atrás”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio IV

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não houve clareza de sonhos, apenas orientações. Quando fez referência à inteligência, dissociou-a dos estudos, que pode ser uma atitude de negação ao ato de estudar. Pode indicar também uma afirmação de pertencimento a um grupo de jovens que não quer estudar. Atribuiu certo mérito ao esforço pessoal e à persistência.
- b) Autonomia: atribuiu grau de nobreza o ato de ter objetivo de vida para seguir, desde que balizado pela humildade e pelo bom caráter. Compreendeu o desenvolvimento da inteligência por outros elementos e meios, que não os estudos.
- c) Inferências: a dissociação da inteligência aos estudos pode refletir a ideia de não ver utilidade ou razão para estudar, principalmente preso. Associou progressos ao desenvolvimento de relações sociais que tivessem como característica a humildade e o caráter. Atribuiu alguma importância ao trabalho ao relacioná-lo com a mudança de *status* social, de gari a presidente. O autor cursava o 8º ano e tinha distorção idade-série de quatro anos.

## REDAÇÃO 10 E.E.D.C., 17 ANOS

Quadro 20 – Quadro descritivo da Redação 10 (sic)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“em primeiro lugar ela tem respeitar o outro”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio IV
<i>“Ser dedicado em tudo o que for fazer para ter participação”</i>	Convencional – Estágio III e IV
<i>“respeitar o adversário como se fosse qualquer outra pessoa”</i>	Convencional – Estágio IV Pós-convencional – Estágio V
<i>“para proteger o seu rei”</i>	Pré-convencional – Estágio I Convencional – Estágio III
<i>“dá a vida pelos seus superiores”</i>	Convencional – Estágio III
<i>“graça, o companheirismo a solidariedade”</i>	Convencional – Estágio IV Pós-convencional – Estágio V
<i>“têm tudo para ganhar na vida”</i>	Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: expressou obter algum reconhecimento pelo cumprimento de regras. A não referência a planejamentos ou metas pode indicar o valor em viver cada momento. Apresentou alguma disposição em se sujeitar aos outros.
- b) Autonomia: atribuiu à nobreza características ligadas ao relacionamento interpessoal, em especial companheirismo e solidariedade. Atribui importância à lealdade.
- c) Inferências: o respeito, muitas vezes, pode ser obtido por seguir leis e ordenanças criadas dentro de um modelo marginal, em que as leis “da cadeia” e as leis de proteção dos membros do grupo do qual faz parte são cegamente seguidas. Não expressou a construção de projeto de vida ou planejamento. Houve uma indicação de busca por reconhecimento pessoal e disposição em fazer qualquer coisa para atingi-lo, o que sugere um baixo nível de senso crítico. O autor cursava o 9º ano, com distorção idade-série de três anos. Escreveu mais de um parágrafo, mas com pouca coesão das sentenças, sugerindo alguma desorganização pessoal.

**REDAÇÃO 11****L.L.P.A., 17 ANOS**Quadro 21 – Quadro descritivo da Redação 11 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“tem que lutar bastante para conseguir ser nobre”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“com muitas dificuldades, o peão se torna valioso”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“precisamos batalhar para conseguir ser nobre”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“um dia podemos nos tornar nobre”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: a nobreza foi associada a posse de bens; expressou alguma disposição em fazer e possíveis mudanças de vida, mesmo diante de algum sacrifício; sugeriu estar em busca de reconhecimento pessoal. Não fez qualquer referência a planejamentos ou metas, vivendo o imediato, tendo uma necessidade de valorizar seus os êxitos.
- b) Autonomia: viu a possibilidade de progressão social e se incluiu nesse processo.
- c) Inferências: não houve sugestão quanto à construção de projeto de vida ou planejamento. O autor aparentou estar em busca de algum reconhecimento pessoal, o que, de certa forma, pode indicar um nível baixo de senso crítico. Apesar da falta de planejamento, demonstrou alguma iniciativa em mudanças de vida, sem indicar, contudo, como pretende encaminhá-la. O autor estava no 9º ano, com distorção idade-série de três anos e dificuldades no domínio da Língua Portuguesa.

**REDAÇÃO 12****L.F.S., 17 ANOS**Quadro 22 – Quadro descritivo da Redação 12 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“Ele passa por humilhações, sacrifícios”</i>	Pré-convencional – Estágio I e II
<i>“Só basta crer e confiar em Deus”</i>	Pré-convencional – Estágio II

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não se incluiu como nobre. A nobreza foi associada a grandes esforços e sacrifícios. Não fez qualquer referência a planejamentos ou metas. Considerou a confiança em Deus como condição para chegar à nobreza. A visão religiosa pode ser considerada heteronômica, uma vez que valores religiosos, por vezes, estão repletos de leis seguidas de forma inquestionável.
- b) Autonomia: viu a possibilidade de progressão social.
- c) Inferências: o autor indicou a possibilidade de sujeitar-se a sacrifícios de vida, demonstrou pouca reflexão crítica, sugerindo possuir uma visão mais pragmática. Não indicou a construção de projetos de vida ou planejamento. O autor pode estar em busca de reconhecimento, o que, de certa forma, reforça a ideia de fragilidade e baixo nível do senso crítico. Não sugeriu como pretendia alcançar seus objetivos. Concluiu o texto com uma ideia do mérito frente ao esforço por ele realizado. O autor estava no 9º ano e com três anos de distorção idade-série

**REDAÇÃO 13****I.M.S., 17 ANOS**Quadro 23 – Quadro descritivo da Redação 13 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“ele tem muitas barreiras pela frente”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“temos muitas dificuldades para ser nobre”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“os reis são protegidos pelos peões”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“pode se torna um nobre, crescer e mudar de estatus”</i>	Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: demonstrou certa disposição a se sujeitar a sacrifícios e esforços, com pouca reflexão quanto a consequências e certo pragmatismo. Houve alguma expressão na busca de reconhecimento e valorização algum pessoal.
- b) Autonomia: viu a possibilidade de progressão social e se incluiu nesse processo.
- c) Inferências: não propôs a construção de projeto de vida ou planejamento. O autor sugeriu estar em busca de reconhecimento, o que, de certa forma, pode apontar para a existência de um baixo nível do senso crítico. Indicou estar disposto a se sacrificar pelos pares ou suas lideranças. Não estabeleceu passos de como pretende alcançar seus objetivos. Não fez referência ao trabalho

ou ao estudo como ferramenta de ascensão social. Por ora, o autor não se considerou um nobre, mas expressou alguma admiração pela imagem do “rei”, que pode indicar certa afinidade pelo poder e pelo controle. O autor estava cursando o 9º ano, com distorção idade-série de três anos. Escreveu mais de um parágrafo, mas com pouca coesão das sentenças, sugerindo alguma desorganização pessoal.

**REDAÇÃO 14****R.S.J., 19 ANOS**Quadro 24 – Quadro descritivo da Redação 14 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“aprende a respeitar os outros”</i>	Convencional – Estágio IV Pós-convencional – Estágio V
<i>“se interessa para o que é bom pra nós mesmos”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“se empenha para o que tudo o que nós fizermos”</i>	Convencional – Estágio III
<i>“pensar no próximo antes da gente fazer tudo”</i>	Pós-convencional – Estágio V
<i>“correr atrás do que quer”</i>	Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: não estabeleceu qualquer planejamento pessoal, somente diretrizes comportamentais. A educação formal e o trabalho não são arrolados como ferramentas de crescimento.
- b) Autonomia: sugeriu a educação familiar como uma alavanca para a progressão social; reconheceu a presença de nobreza nas relações interpessoais; deu indícios de valorização ao bom trato entre as pessoas. Não associou a nobreza à posse de bens ou situação social, mas à busca das realizações pessoais e do fortalecimento das relações. De forma sutil e discreta, incluiu-se com espírito nobre.
- c) Inferências: não houve sugestão quanto à construção de projeto de vida ou planejamento. Deu indícios de que a referência familiar é forte e marcante. A citação “de casa” pode indicar uma preocupação em dar respostas à sua família, e obter dela algum tipo de reconhecimento. Associou qualquer desistência a uma possível frustração com os entes familiares. A ideia de respeito pode estar restrita apenas àqueles com quem tem vínculos afetivos. Pode-se perceber um sentimento hedonista na busca do que ele entende como “bom”. Uma vez de posse do “bom”, sugere a possibilidade de dividir com o “próximo”. O autor estava no 9º ano e possuía distorção idade-série de cinco anos.

**REDAÇÃO 15****W.M., 18 ANOS**Quadro 25 – Quadro descritivo da Redação 15 (*sic*)

<b>Frases com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“esforçando pra ser alguém na vida”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“enfrentar tantas dificuldades e obstáculos”</i>	Pré-convencional – Estágio II
<i>“realizar seu sonho de ser uma pessoa de ben e dar orgulho”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III e IV
<i>“nunca deixen as dificuldade vencer seu grande sonho”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III
<i>“teu amor a tua família você é capaz”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: sugeriu fazer uma associação da nobreza à posse de bens que pretende conseguir pelo esforço e sacrifício. Não fez qualquer referência a planejamentos ou metas. Sugeriu buscar por reconhecimento e valorização dos seus êxitos. A visão religiosa pode ser considerada heteronômica, uma vez que seus valores, por vezes, são inquestionáveis, reconhecendo a necessidade de ajuda divina alcançar seus objetivos. Concluiu o texto com uma ideia de que sacrifício produz méritos.
- b) Autonomia: vê a possibilidade de progressão social, mas ainda não se incluiu nesse processo.
- c) Inferências: não fez qualquer consideração à construção de projeto de vida ou planejamento. Por narrar uma história fictícia, pode sugerir que seu nível de abstração seja maior que o dos demais. Não estabeleceu como pretende conseguir para alcançar seus objetivos. Não fez referência ao trabalho ou ao estudo como ferramenta de ascensão social. O autor não se considerava nobre. O autor estava no 9º ano, com distorção idade-série de quatro anos. Narrou uma pequena história, mas teve dificuldade em conectar parágrafos.

**REDAÇÃO 16****M.S.S., 17 ANOS**Quadro 26 – Tabela descritiva da Redação 16 (*sic*)

<b>Frase com identidade à Teoria de Kohlberg</b>	<b>Ressonância da frase na Teoria</b>
<i>“Lutar muito pelo que quer sem passar por cima de ninguém”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio IV
<i>“não olhar para trás, só seguir em frente”</i>	Convencional – Estágio IV
<i>“não passou por cima de ninguém, agora está comandando”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III e IV
<i>“com toda humildade respeito e conquista”</i>	Pré-convencional – Estágio II Convencional – Estágio III

Fonte: Anexo 2 da presente pesquisa, 2013.

- a) Heteronomia: associou nobreza à posse de bens ou situação social. Não sugeriu passos sólidos em direção ao planejamento, apenas orientações genéricas e diretrizes comportamentais. A educação formal e o trabalho não foram arrolados como ferramentas de crescimento. Associou a nobreza a uma vida de sacrifício como algo pesado e difícil.
- b) Autonomia: viu a possibilidade de mudança em sua vida pela valorização das relações interpessoais e do respeito com quem estiver a sua volta. Deu a entender que se inclui no processo.
- c) Inferências: não fez referência clara quanto ao cumprimento ou não em seguir novos projetos de vida ou planejamento, apesar da sugestão de ter novos caminhos para a vida ao “*deixar o passado*” (*sic*). Dentre as coisas que pode querer deixar para trás, pode ser o período em que estava cumprindo medida socioeducativa de restrição de liberdade. A citação “respeito” pode sugerir a presença de fortes vínculos com pessoas que o atraem de volta ao mundo do crime. Associou a humildade e o merecimento a mecanismos de respeito e confiança. O conceito de humildade no sistema socioeducativo, por vezes, é associado à ideia de não quebrar as regras de convivência seguidas somente entre os adolescentes. O autor estava no 9º ano, com distorção idade-série de três anos. Cometeu poucos erros de Língua Portuguesa, se comparado aos demais alunos, mas ainda assim deixou a imagem de alguma dificuldade para organizar e fazer coesão de ideias.

Refletindo sobre os resultados acima descritos, podemos fazer algumas considerações e inferências de ordem global.

Reconhece-se a limitação da pesquisa em face da ausência de registros quanto às justificativas dadas pelos alunos às ideias expressas por cada um dos sujeitos. Como os temas foram trabalhados em sala de aula, tais argumentos até existiram e poderiam ter sido registrados, mas não foram porque o objetivo da ação pedagógica aplicada não era fazer uma análise dos níveis de moralidade cognitiva, e sim indicar aspectos que apontassem as concepções morais dos alunos, expressadas por escrito, a partir da simbologia de uma metáfora específica, discutida em sala de aula: “Como um peão pode se tornar um nobre nos dias atuais?”.

O contexto de instituição total da UIPP em exaltar e promover comportamentos pré-convencionais e heteronômicos pode ser um elemento inibidor do diálogo e da construção de olhares diferentes em relação aos outros. Esse ambiente pode justificar a dificuldades dos alunos em avançar seus conceitos ligados ao desenvolvimento moral, apesar dos esforços dos professores.

Cabe aqui fazermos alguns questionamentos: como um adolescente, em pleno processo de desenvolvimento, pode caminhar em direção à autonomia ou, desenvolver seu julgamento moral ante uma sociedade que não compreendeu e nem ofereceu alternativas acessíveis para seu desenvolvimento? Como ele pode exaltar a justiça se é a injustiça que prevalece? Como oferecer um

novo referencial de vida diante de um ambiente de superlotação, de instalações físicas inadequadas e de contínuos desrespeitos como forma de punição pelos atos por ele cometidos? Como ele pode mudar sua concepção sobre a escola que o expulsou se não lhe é oferecido um modelo que o conquiste e que abra os olhos para novos paradigmas?

À luz da teoria, para compreender tanto o adolescente em restrição de liberdade como qualquer outro, vê-se necessário considerar o contexto social sobre o qual tomam decisões e agem, uma vez que seu desenvolvimento moral é de natureza social e está associado ao ambiente e ao contexto no qual está inserido.

Ao mesmo tempo, verificou-se que o oferecimento de uma proposta pedagógica diferenciada pode fazer diferença na vida desses jovens. Afinal, ainda que de forma isolada, em função das intervenções promovidas pelas professoras e dos demais membros do corpo docente, houve avanços diante de ações pedagógicas inovadoras e de caráter lúdico. Os alunos não só desenvolveram habilidades e competências curriculares, mas também vivenciaram ações pedagógicas voltadas para o envolvimento com regras diferentes das que então haviam constituídas, e refletiram quanto à importância em ampliar o rol de pessoas com quem eles convivem respeitam, não se restringindo apenas nos núcleos familiares e aos grupos a quem dizem pertencer.

## **8.2 Roda de conversa**

As técnicas de grupo são muito empregadas quando se deseja estudar opiniões e atitudes sobre assuntos considerados tabus, pois, nesses casos, uma entrevista clara e ordenada pode não revelar as verdadeiras motivações dos sujeitos. Dentre os exemplos de entrevistas coletivas que usam tal técnica, temos: as entrevistas em grupo e as discussões em grupo ou grupos de foco (grupo focal). Nessas técnicas, procura-se “contextualizar ainda mais os dados coletados e criar uma situação interativa mais próxima da vida cotidiana, o que permite o encontro do entrevistador com o entrevistado” (FLICK, 2009, p. 124).

A roda de conversa (RC) é uma técnica de grupo, com certa semelhança ao grupo focal, mas inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire (SILVA, 2008). Na RC, é possível que os sujeitos explicitem melhor o que pensam em um ambiente onde se sintam seguros e confortáveis. A RC tem um caráter cumulativo. A fala de um pode dar suporte à fala do outro até que o grupo se encontre e se fortaleça (SILVA, 2008).

Ciganda (2010, p. 74) compreende a RC como um método que consiste na participação coletiva de debates acerca de temáticas provocadas em espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar uns aos outros e a si mesmos. Seu principal objetivo é: “[...] motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de

saberes e da reflexão voltada para a ação [...]” por um “[...] conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos”.

González-Rey (2005a, p. 47) exaltou a utilização desse método por permitir que o dinamizador ou pesquisador possa “deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas”.

Nesse sentido, a atuação do pesquisador ou dinamizador da RC será a de costurar as informações com naturalidade e autenticidade, permitindo que os participantes se sintam confortáveis em suas falas. É um processo de comunicação em que permite o outro se envolver nas reflexões e emoções dos temas que vão sendo abordados ou citados (GONZÁLEZ-REY, 2005a).

A RC funciona também como um diário oral comentado. Permite que o sujeito da pesquisa torne-se intérprete do seu meio e, conseqüentemente, um sujeito interpretado. Conforme os diálogos são estabelecidos, caberá ao pesquisador ou moderador da RC ter uma escuta sensível e fecunda, capaz de ampliar as possibilidades de diversificação do pensar e do perceber (SILVA, 2008).

A roda de conversa como processo metodológico se propõe em contribuir para uma formação educativa que fortaleça e possibilite a auto “*coformação*” do sujeito em sua leitura crítica do ambiente que o cerca, assim habilitando-o a interpretar com o grupo as relações, os conflitos e os problemas presentes no seu contexto (CARVALHO, 2004).

Seguindo a sugestão de Ciganda (2010), foi construída uma “Cartografia da Roda de Conversas” junto às professoras de Língua Portuguesa, pela qual se elaborou um roteiro temático. A RC foi gravada, e, em seguida, transcrita. Os dados obtidos foram analisados pelo método de AC de Bardin (2011).

A análise dos dados seguiu uma perspectiva qualitativa e não quantitativa. Tal qual a AC das redações, a AC da roda de conversa, quanto à intenção, não procurou classificar o nível de compreensão moral dos sujeitos, mas evidenciar a ressonância de suas palavras às Teorias de Kohlberg e de Piaget, para também sugerir e inferir quanto à possibilidade de promover ações educativas que possam auxiliar a ampliação da moralidade dos estudantes.

A roda de conversa foi realizada com quatro adolescentes, sendo dois alunos do sexto ano e dois do oitavo ano, na presença do pesquisador e das professoras de Língua Portuguesa. Pelo roteiro elaborado, a RC caminharia sobre quatro perguntas, em que cada jovem poderia se manifestar livremente, sendo dadas oportunidades para as professoras também comentarem livremente cada uma das respostas dos alunos ou pedirem maiores esclarecimentos sobre suas ideias.

As perguntas visavam obter um recorte da opinião dos alunos a respeito do que aprenderam, entenderam ou das ideias que desejam aplicar na sua vida, após as abordagens e reflexões realizadas pelas diversas metáforas desenvolvidas em toda esta pesquisa-ação.

A primeira pergunta foi: “Como vocês pretendem ver o outro quando tiverem liberados? E se o outro é alguém que não vá muito com a tua cara, como você pretende agir?”. Por tal pergunta,

visava-se obter informações sob quais critérios os outros eram vistos, em especial aqueles que, de alguma forma, faziam-lhes oposição. A análise foi feita seguindo as teorias da moral de Piaget e Kohlberg. Na teoria “*piagetiana*”, procurou-se identificar a presença da autonomia ou heteronomia da moral relacionadas à cooperação entre os indivíduos e o nível de disposição de convivência cooperativa (DUSKA; WHELAN, 1994; PIAGET, 1994; BIAGGIO, 2011). Na teoria de Kohlberg, procurou-se identificar os estágios orientadores do desenvolvimento moral a partir das opiniões dos rapazes que participaram da RC (BIAGGIO, 2011; DUSKA; WHELAN, 1994; KOHLBERG, 1986).

A segunda pergunta foi: “O que você pretende fazer quando estiver liberado para se tornar um Nobre?”. Por tal pergunta verificou-se a presença de algum protagonismo de transformação de si e do ambiente que o rodeia proposto por Costa (1999).

A terceira pergunta foi: “Se hoje sáísse sua liberação, quais seriam as cinco coisas que você pretendia fazer, inicialmente?”. Nessa questão, procurou-se investigar a existência de algum planejamento prévio, tal qual a abertura do jogo de xadrez, e assim buscar identificar se a ação presente do professor teve algum êxito no auxílio dos jovens na construção de novos projetos de vida, mesmo diante de algum planejamento que tenha sido frustrado (COSTA, 1999).

A quarta e última: “Vocês gostaram de jogar xadrez e ter aula de português? O que vocês sugerem para poder deixar essa atividade melhor?”. Nessa última questão, sondou-se qual era a opinião dos estudantes quanto ao desenvolvimento do uso xadrez como ferramenta lúdica na aprendizagem.

A escolha dos adolescentes foi a partir do nível de envolvimento dos alunos. Todos foram voluntários em todas as atividades da PA e tiveram algum destaque nos critérios de participação e de envolvimento das ações desenvolvidas em sala de aula.

Esse critério de escolha visou tentar diminuir as resistências comuns dos adolescentes com restrição de liberdade de se expressarem com receio de alguma exposição (GOFFMAN, 2010; SPAGNOL, 2005). A escolha de jovens com maior empatia com a proposta desenvolvida em sala de aula buscou diminuir tal interferência.

### **8.3 Análise de conteúdos da roda de conversa e discussão**

- **Adolescente J., 17 anos, escolaridade – 8º ano.**

“Adolescente J” expressou uma motivação moral heteronômica, centrada no indivíduo, cujo diálogo estava condicionado ao que o outro pudesse lhe oferecer. Incomodou-se quando seu espaço foi comprometido, tendo de dividi-lo. A ideia de humildade entre adolescentes com restrição de liberdade é compreendida, geralmente, como comportamento discreto e reservado, que não muda as regras já estabelecidas pelo grupo, que não os ameaça, ou mesmo se destaca. Observou a possibilidade de haver conceitos individualistas, ao sugerir que cada um deva ficar no seu canto. Não

se sentia participante das regras estabelecidas em sala de aula. Para ele, tais regras eram do professor e por isso os alunos as resistiam. Manifestou-se disposto a dialogar, mas restrito àqueles com quem tiver maior intimidade e reconhecimento, no caso, em particular e especial, com a mãe. A imagem da mãe, na UIPP, é sacra. Eles a reconhecem como o ente familiar que dificilmente os abandona, independente do ato infracional cometido. Reconhecem também como a pessoa, depois deles, que mais sofre pela sua realidade.

O estágio moral que mais se aproximou de suas resposta foi o pré-convencional, estágio 2, pois sua orientação sinalizou um relativismo instrumental, concebendo que ações justas e corretas eram aquelas que satisfizessem suas necessidades individuais primeiramente, e, ocasionalmente, as dos outros, com a presença de elementos de reciprocidade e partilhas.

Identificamos, porém, avanços de sua compreensão moral em direção ao nível convencional, estágio 3, por notarmos manifestações de aceitação e lealdade à imagem da mãe, em resposta às ações constantes a seu favor.

Não expressou, aparentemente, a presença de protagonismo em torno de mudanças pessoais de vida, mas na manutenção das mesmas condutas que o levaram ao cumprimento de medida socioeducativa. “*Estar de boa*” (sic) é uma expressão comum entre os jovens internos da UIPP e significa, geralmente, não querer fazer nada, e não incomodar ninguém.

O jovem não demonstrou segurança de ter um projeto de vida. Repudiou a prática de roubo, mas não descartou a possibilidade de envolvimento com tráfico de drogas, provavelmente pelo retorno financeiro que tal prática é capaz de promover. O termo “*se estabelecer*” (sic) pode ser interpretado como exercício de algum tipo de chefia no ambiente do tráfico de drogas.

- **Adolescente K., 18 anos, escolaridade – 8º ano.**

“Adolescente K” expressou uma motivação moral de autonomia em face da valorização à humanidade, ressaltando a sua importância de ver os outros como iguais, respeitando suas individualidades, independente de quem fosse. Identificou o respeito ao outro como uma estratégia de convivência e de incentivo ao diálogo. Demonstrou perceber que seu amadurecimento provoca mudanças nas relações pessoais, reconhecendo, inclusive, o valor e a necessidade de seguir certos padrões da sociedade. Pode-se observar também a presença de motivações morais heteronômicas, uma vez que expressa uma ação moral centrada no indivíduo, em que o diálogo com o outro só é possível se houver alguma troca. Pode-se também observar a presença de um conceito individualista, em que cada um deve ficar no seu canto.

O estágio moral mais próximo de suas respostas foi o convencional, estágio 4, uma vez que expressou ter comportamentos de respeito às regras sociais, identificados com os sistemas atuais de

convivência coletiva. Admitiu a possibilidade das construções morais estarem em pleno processo de desenvolvimento.

O jovem, porém, deixou escapar falas que reportassem concepções de moral pré-convencionais, estágio 2, evidenciando uma orientação relativista instrumental que via como justas e corretas ações que satisfizessem suas necessidades individuais, primeiramente, e, ocasionalmente, as dos outros.

Se, contudo, nos atermos à sua fala de busca por contratos sociais que harmonizem suas ações com aquelas que são majoritariamente aceitas pela sociedade, poderíamos até fazer uma associação ao nível pós-convencional, estágio 5. Como a teoria não sinaliza para a possibilidade de haver diferentes níveis de compreensão moral no mesmo indivíduo, tais variações podem sugerir as seguintes conclusões:

- a) o adolescente quis dar as respostas que o pesquisador e as professoras gostariam de ouvir;
- b) o adolescente quis dar as respostas que impressionariam os demais jovens presentes na RC;
- c) o adolescente, apesar de ter desenvolvido alguma compreensão moral, padece em função do ambiente no qual está inserido.

De qualquer forma, se a análise for feita sobre esse contexto, seu nível de desenvolvimento moral acaba se enquadrando ao nível convencional, estágio 3, o que indica a busca por aprovação social e relações interpessoais, no qual o comportamento moralmente certo é o que leva à aprovação dos outros.

O jovem, também expressou uma aparente presença de protagonismo em torno de mudanças pessoais de vida e pelo uso de estratégias pessoais e a sugestão quanto à existência de objetivos de curto e longo prazo. Houve alguma motivação para a construção de novos paradigmas, como dar à sua mãe satisfação e não mais desgosto. A citação de coisas do dia a dia pode sugerir a presença de uma imagem concreta do que deseja para si após seu retorno à vida em sociedade.

Manifestou-se aparentemente seguro quando fez referência a seu projeto de vida, que era continuar estudando, conseguir um estágio, preferencialmente, em algum escritório de contabilidade, fazer um curso superior em engenharia, e um dia montar uma empresa de armários sob medida.

- **Adolescente J.P., 17 anos, escolaridade – 6º ano.**

“Adolescente JP” expressou uma significativa oscilação em suas motivações morais, ora expressando autonomia, ora expressando heteronomia. Os aspectos de autonomia foram identificados em face do reconhecimento da necessidade de respeitar o outro como uma estratégia de convivência e de promoção ao diálogo. Percebeu a necessidade de haver mudanças nas relações pessoais por ele

estabelecidas, reconhecendo a necessidade de dar importância maior quanto a seguir padrões sociais harmônicos e maduros.

Os aspectos de heteronomia foram identificados por evidenciar ações morais centradas no indivíduo, em que o diálogo com o outro está condicionado a uma relação de troca. Observou-se a presença de uma postura individualista, defendendo a ideia de que cada um deve ficar no seu canto.

O estágio moral mais próximo de suas resposta foi o convencional/estágio 4, tendo em vista suas respostas se identificarem com um comportamentos de respeito às regras sociais e de identificação com os sistemas atuais de convivência coletiva.

J.P., assim como K. (18 anos), também deixou escapar falas que reportassem concepções de moral pré-convencionais, estágio 2, evidenciando uma orientação relativista instrumental que via como justas e corretas ações que satisfizessem suas necessidades individuais, primeiramente, e, ocasionalmente, as dos outros, desde que houvesse elementos de reciprocidade e partilha.

Da mesma maneira que J.P., K. também tem falas que buscam concordar com contratos sociais que harmonizassem suas ações com aquelas que são majoritariamente aceitas pela sociedade, podendo também ser associadas ao nível pós-convencional, estágio 5, chegando aos mesmos impasses do sujeito anterior:

- a) o adolescente quis dar as respostas que o pesquisador e as professoras se agradariam de ouvir;
- b) o adolescente quis dar as respostas que impressionariam os demais jovens presentes na RC;
- c) o adolescente, apesar de ter desenvolvido alguma compreensão moral, padece em função do ambiente em qual está inserido.

Assim como J.P., seu nível de desenvolvimento moral acabou se enquadrando ao nível convencional, estágio 3, caracterizado pela busca por aprovação social e por relações interpessoais, no qual o comportamento moralmente certo é o que leva à aprovação dos outros.

Quanto à presença de protagonismo para construir novos paradigmas, podemos identificar seu desejo de fazê-lo. Houve certa compreensão quanto à presença de limites e dificuldades estruturais, que, por vezes, podem fazer com que ele venha desistir das mudanças a que se propôs. Reconheceu importância e a necessidade de conselhos e incentivos.

O jovem também não demonstrou segurança quanto a ter ou não um projeto de vida diferente do que até então viveu, uma vez que sugeriu tanto a hipótese de trabalhar na área da construção civil quanto a possibilidade de voltar a se envolver com tráfico de drogas para dar-lhe algum recurso financeiro. Estava decidido a não mais roubar e a ter namoradas. Foi percebido pelo pesquisador que

ele reconhecia o risco do tráfico de drogas, e que pode trazê-lo novamente para o ambiente de restrição de liberdade, ao qual não gostaria mais de retornar.

- **Adolescente Y., 17 anos, escolaridade – 6º ano.**

“Adolescente Y” expressou uma motivação moral heteronômica, centrada no indivíduo, cujo diálogo estava condicionado ao que o outro pudesse lhe oferecer. Houve a presença de conceitos individualistas ao reconhecer que cada jovem deve se isolar no seu canto e delimitou ter domínios, os quais não permite que sejam invadidos, podendo, inclusive fazer uso da força para defendê-los. A ideia de humildade também pode ser compreendida como comportamento discreto e reservado, que não muda as regras estabelecidas pelo grupo. Ele reconheceu ter alguma força e procura fazer com que seja reconhecido. Tal qual o “Adolescente J”, manifestou conceitos que podem ser interpretados como individualistas em função do seu reconhecimento das regras em sala de aula como exclusividade do professor, razão pela qual, por vezes, resiste elas.

O estágio moral mais próximo de suas resposta foi o pré-convencional, estágio 2, ao sinalizar uma orientação moral instrumental e relativa, concebendo ações justas e corretas aquelas que satisfazem suas necessidades individuais primeiramente, e, ocasionalmente, as dos outros, com a presença de elementos de reciprocidade e partilhas.

Com respeito ao protagonismo para construir novos paradigmas, é aparentemente discreto, não procurando mudar as relações que o levaram ao cumprimento de medida socioeducativa. A afirmação de “paz” pode estar associada à ausência de oponentes e não uma convivência pacífica. Reconheceu haver pessoas tentando ajudá-lo, dando-lhe conselhos, demonstrando alguma abertura para ouvi-las. Manifestou certa indiferença em tentar ajudar outros jovens em situação semelhante a tomarem condutas diferentes.

O jovem também não demonstrou segurança quanto a ter ou não um projeto de vida diferente. Expressou-se em não ter um projeto de vida diferente, por considerá-lo impossível de construí-lo. Aparentemente, percebe-se que o jovem estabeleceu uma segunda prisão, sem muros ou grades, o que dificulta o alcance de um estilo de vida diferente. Tal insegurança pode estar associada à falta de reconciliação de si mesmo, vendo-se portador de um rótulo que o impede de se ver como alguém com um futuro diferente.

Após essa análise qualitativa individual, podemos inferir a respeito de possíveis benefícios, em relação ao desenvolvimento moral, promovidos por essa proposta pedagógica lúdica interdisciplinar:

- a) houve imersão e aceitação dos jovens em discutir valores exteriorizando suas escolhas, sentimentos de frustração e protestos;

- b) houve reflexão e disposição dos sujeitos em ampliar e fortalecer os laços de solidariedade com os núcleos familiares;
- c) houve disposição dos alunos em desenvolver atitudes de convivência com grupos diferentes daqueles com quem já desenvolveram condutas recíprocas de respeito;
- d) houve disposição em seguir regras a fim de usufruir do prazer do jogar, ao invés de seguir regras para obtenção de algum ganho objetivo.

Quanto aos limites de tal proposta em direção à construção de projetos de vida, infere-se que o sentimento de desconfiança ainda reinante contra a sociedade deve-se à manutenção da condição marginal e de vulnerabilidade social que ainda experimentam. O ambiente de abandono e a falta de políticas públicas consistentes voltadas para o atendimento das especificidades e particularidades de adolescentes com restrição de liberdade pode ser um forte inibidor para o planejamento e construção projetos de vida.

E por fim, quanto à percepção dos alunos a respeito da atividade lúdica como ferramenta interdisciplinar pelo uso do xadrez, foi positiva, vista por todos como algo proveitoso, capaz de promover o diálogo e a reflexão, ajudando-lhes na organização de suas ideias, só lamentando haver apenas um encontro por vez na semana, e em apenas uma disciplina.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PA em questão, em face de sua complexidade, provocou a construção de três eixos. O primeiro eixo, com características pedagógicas. Procurou-se aprofundar o conhecimento a respeito do lúdico como ferramenta interdisciplinar de aprendizagem pelo uso do xadrez.

O segundo eixo, com características estruturais, procurou estudar o universo da aprendizagem na adolescência, em especial do adolescente que cumpre medida socioeducativa de restrição de liberdade e do ambiente no qual está inserido.

O terceiro eixo, com uma abordagem de cunho psicológico, investigou as motivações, valores e comportamentos dos jovens da UIPP sob a ótica da Teoria de Valores de Schwartz e das teorias da moral de Piaget e de Kohlberg.

Como o objetivo geral da PA era analisar as contribuições de uma educação lúdica interdisciplinar utilizando o jogo de xadrez, entende-se que tal objetivo foi atingido. Afinal, a estratégia foi exitosa devido:

- a) à presença do lúdico em sala de aula ter incentivado a aprendizagem, a socialização, a cognição e a afetividade;
- b) à atividade lúdica pelo uso do xadrez ter transcendido os limites da sala de aula, criando espaços e momentos de diálogos que tiveram aceitabilidade dos alunos;
- c) aos momentos de reflexão para a construção de projetos de vida voltados para sua inserção social, diferente da que o levou à medida restritiva de liberdade;
- d) a construção coletiva de um projeto interventivo e o envolvimento progressivo da prática do xadrez em turmas não atendidas pela pesquisa.

O objetivo específico de analisar e relacionar os benefícios de uma ação interdisciplinar de base lúdica da prática do xadrez no desenvolvimento de habilidades enxadrísticas e no desenvolvimento de habilidades de escrita não foi atingido dentro do que se esperava, em função da dificuldade “crônica” dos jovens para produzir textos, organizar ideias com lógica, e em face das limitações de vocabulário e do ambiente impróprio de aprendizagem. O tempo da pesquisa foi insuficiente para verificar maiores avanços quanto ao desenvolvimento das habilidades de escrita.

Reconhece-se, contudo, que houve avanços na direção desse objetivo especificamente. Foram eles:

- a) diminuição da resistência dos alunos em produzir textos, tendo em vista que atividades lúdicas e as reflexões desenvolvidas a partir do jogo em sala de aula, por vezes, foram capazes de desviar o foco sobre questões maiores que suas limitações da linguagem escrita;

- b) o desenvolvimento de produção textual sobre questões subjetivas, demonstrando avanços no domínio da Língua Portuguesa;
- c) a presença simbólico-emocional nas redações por conta de sua configuração subjetiva, associadas ao simbolismo lúdico, promoveu correspondência da prática escrita com situações da vida real;
- d) a aceitação da prática do xadrez e a abertura e disposição em praticá-lo ludicamente;
- e) a ampliação da aceitabilidade da prática do xadrez na Unidade em face da promoção feita entre os jovens, que pode abrir espaço para outras intervenções interdisciplinares pelo uso do xadrez, diferentemente da Língua Portuguesa.

O alcance, mesmo que não integral, desse objetivo específico ainda assim respondeu a dois questionamentos orientadores apresentados no início deste trabalho: quanto à possibilidade de se desenvolver uma ação pedagógica lúdica e interdisciplinar no ambiente de restrição de liberdade; quanto ao desenvolvimento de habilidades enxadrísticas e da habilidade escrita por uma proposta lúdica interdisciplinar.

Compreendemos como exitosas as contribuições de produções de texto a partir de metáforas do xadrez na construção de valores em função das conclusões alcançadas pelos dados obtidos do PQ21 e da análise de conteúdos dos textos produzidos e da análise de conteúdos da roda de conversa.

Pelos dados obtidos, pode-se identificar a presença de variados níveis de compreensão moral e de desenvolvimento cognitivo no adolescente, capazes de orientá-los, a partir de práticas pedagógicas que auxiliem esse processo de desenvolvimento e construção. Os jovens estudados possuem as motivações de *Autotranscendência* e de *Abertura a mudanças*, ou seja, voltados à melhorias de si mesmos e, ao mesmo tempo, abertos à benevolência e pouca preocupação egoísta.

Pelos resultados do PQ21, podemos ver o quanto esses jovens se assemelham a qualquer adolescente por agirem em buscar do prazer de forma inconsequente; por estarem insatisfeitos com a realidade à sua volta e querem mudá-la; por centralizarem suas ações em torno dos grupos primários do qual fazem parte. Ou seja, a condição de restrição de liberdade é o grande diferencial dos sujeitos pesquisados com demais adolescentes.

Como a maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes que cumprem medida de internação é consequência de atos contra o patrimônio, suas ações podem ser consequência da falta de acesso aos bens de consumo enaltecidos e valorizados por tantos outros adolescentes.

A valorização pelos sujeitos pelas motivações de *benevolência*, *universalismo* e *autodeterminação* indica, segundo a teoria, uma disposição para a prática de condutas que transcendam a busca por interesses egoístas, ou seja, uma abertura para questões voltadas ao bem-estar social e coletivo. Outra característica destas motivações que a teoria indica é quanto à

possibilidade de se desenvolver o respeito à diferença, o enfrentamento à adversidade e a capacidade de fazer de julgamentos justos.

A conclusão a que se chega é quanto à necessidade de se investigar, de forma mais profunda, outras ações pedagógicas, como a abordagem lúdica, que também sejam capazes, eficazes e aplicáveis ao universo dos adolescentes restritos de liberdade e que também os auxiliem na construção de projetos de vida, abrindo-lhes portas, que até então ainda estão fechadas.

Entende-se que a ampliação da amostra de adolescentes respondendo ao questionário PQ21, aplicado dentro de um delineamento experimental, pode nos dar maior precisão quanto às motivações e aos valores presentes que marcam o ambiente socioeducativo como um todo. Tais dados podem ser úteis na orientação de práticas pedagógica, de maior aceitabilidade por parte dos alunos, auxiliando-os na construção de valores ou de projetos de vida.

Por fim, podemos também inferir que a principal diferença dentre adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa e de tantos outros jovens de periferias que estudam em escolas públicas e que compartilham de realidades pedagógicas e socioculturais semelhantes é a condição de ter sua liberdade restringida. Não é uma condição objetiva da qual o jovem não possa ser descolada. É uma condição excepcional, breve e que respeite a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Como as observações, a análise dos conteúdos das redações e da roda de conversa não fornecem dados seguros para uma identificação dos níveis de desenvolvimento moral, e assim não há como garantir em qual nível de desenvolvimento moral os jovens estão inclusos. Mas, como as conclusões alcançadas pelo PQ21 indicaram uma grande semelhança entre os sujeitos estudados com a maioria dos adolescentes fora do ambiente de restrição de liberdade e moradores de periferia, pode-se inferir que há uma grande possibilidade de que tais jovens tenham um desenvolvimento moral próximo do nível convencional, entre os níveis 3 e 4, mas ainda com aspectos heteronômicos.

A intervenção pedagógica não pode deixar de observar os limites que a condição de restrição de liberdade provoca no adolescente. Ela necessita de uma nova roupagem, de uma nova abordagem a fim de que possa promover tanto a aquisição de competências como o desenvolvimento de um raciocínio moral em direção à “*autonomia moral pós-convencional*”.

A escola, com uma intervenção pedagógica apropriada, ainda que dentro de um ambiente de restrição de liberdade, é capaz de romper as grades que prendem esses jovens a uma vida marginal, dando-lhes asas para voar na direção e na descoberta de novos horizontes.

Infelizmente, sem uma definição e construção de uma proposta pedagógica exclusiva, que atenda suas peculiaridades, oferecendo ao jovem uma aprendizagem significativa, continuaremos a ter índices de inclusão e reinserção social abaixo do que poderíamos alcançar. Esse fracasso acaba sendo utilizado por grupos que defensores da redução da idade como mecanismo de diminuição dos índices de criminalidade entre jovens.

A intervenção lúdica em um ambiente de restrição de liberdade pela abordagem de xadrez pode ser desenvolvida, desde que haja planejamento das ações, uma escuta sensível da parte de quem esteja desenvolvendo a atividade, convicção pedagógica quanto aos benefícios que podem ser alcançados e persistência, em face de circunstâncias externas que, muitas vezes, podem inviabilizar qualquer ação lúdica. Mesmo com tais premissas, a abordagem lúdica pelo xadrez não é imediata, mas é alcançável na medida em que os alunos vão tendo domínio do jogo.

As conclusões alcançadas a partir dos dados obtidos pelos instrumentos da pesquisa servirão de base para a produção de artigos científicos e de relatórios encaminhados com sugestões e reflexões sobre essa prática interventiva à Secretaria da Criança e à Secretaria de Educação, principais atores do sistema socioeducativo, às Promotorias da Infância e Juventude e de Educação do MPDFT e ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Por esta análise, verifica-se a necessidade de ações pedagógicas de promoção do raciocínio moral visando a inibição de atos infracionais. A escola, bem como outras instâncias da sociedade, necessitam construir ambientes e circunstâncias que favoreçam reflexões sobre dilemas morais do cotidiano e estimulem o desenvolvimento moral e cognitivo.

Como sugestão, tais práticas devem ser concentradas sobre as consequências e reflexos das ações em suas próprias vidas como nas vidas daqueles que estiverem em sua volta, levando em consideração o contexto social em que está inserido, uma vez que em tal ambiente é que o indivíduo toma suas decisões e age.

Todo e qualquer desenvolvimento moral será por natureza social e diretamente associada à compreensão moral da sociedade da qual faz parte.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco, BID, 2002.
- AGUIAR, Viviane de Araújo. *Caje: retratos de um cotidiano de conflitos*. 2006. 169 f. Orientador Prof. Dr. Luís Roberto Cardoso de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- ARENDS, Richard I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 131-144, jan./jun. 1999.
- AUSUBEL, David Paul. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- AVENA, Biagio Mauricio. Análise de conteúdo: um dos processos de organização da difusão do conhecimento no campo das viagens, do turismo e do lazer. VI Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo – ANPTUR, 2009, São Paulo. *Turismo e Hospitalidade nas Pesquisas Científicas: Perspectivas Disciplinares, Temáticas e Metodológicas*. São Paulo: ALEPH, 2009.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Ivanilda Maria e Sousa. *O adolescente infrator e a ressignificação de vida a partir da leitura*. 2005. 124 f. Orientadora Profa. Dra. Taiza Mara Ruan Moraes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia do desenvolvimento*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BILALIC, Merim; GOBET, Fernand; MCLEOD, Peter. Does chess need intelligence? A study with young chess players. *Intelligence*, [S.l.] v. 35, p. 457-470, sep./oct. 2007.
- BLEGER, José. *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)*, Bauru, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal n. 8.069 de 13 jul. 1990. São Carlos-SP: EdUFSCar/CMDCA, 1993.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. *Código Penal*. Decreto-Lei n. 2848 dez. 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal n. 9.394 de 20 dez. 1996: Estatuto Lei de diretrizes e bases da educação (LDB)*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Lei Federal n. 12.594 de 18 jan. 2012. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH)/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. Lúdico e educação: novas perspectivas. Trad.: Antônio Villar Marques de Sá. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-14, jul. 2002.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, Ana Luiza de Souza; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 43-60, jan./jun. 2007.

CIGANDA, Janaina Mourão de. *Educação ambiental na formação do pedagogo: um estudo de caso do projeto água como matriz ecopedagógica*. 2010. 134 f. Orientadora Profa. Dra Vera M. Lessa Catalão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. São Paulo: Global, 1999.

\_\_\_\_\_. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAUVERGNE, Peter. O caso do xadrez como ferramenta para desenvolver a mentes de nossas crianças. In: FILGUTH, Rubens (Org.). *A importância do xadrez*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 11-17.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea. 2003. p. 83-127.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, Michel (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, [1982] 2006. p. 33-68.

DESTRO, Carla Maria Ariano. *Estudo sobre linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados*. 2011. 99 f. Orientador Prof. Dr. Luiz Augusto de Paula Souza. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

DISTRITO FEDERAL, Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). *Perfil do adolescente infrator*. Brasília: Secplan, 2011.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Trad.: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 16).

DOHME, Vania. *O valor educacional dos jogos*. São Paulo: Informal, 2003.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e conhecimento: subsídios para a análise do ensinar e aprender*. Brasília: Edunb, 2005.

FEATHER, Norman T. Values, valences, and choice: The influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington-DC (EUA), v. 68, n. 6, p. 1135-1151, jun. 1995.

FEITOSA, Alexandre Rômolo Moreira. *Definição formal de táticas de xadrez por meio da autoria incremental de conceitos heurísticos*. 2006. 100 f. Orientador Prof. Dr. Alexandre Ibrahim Direne. Dissertação (Mestrado em Informática) – Departamento de Informática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2006.

FILGUTH, Rubens (Org.). *A importância do xadrez*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREINET, Celestin. *As técnicas de Freinet da escola moderna*. Trad. Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Celestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003.

FREITAS, Daniela Suto. *Adolescência e Transtorno da Conduta Caracterização de uma amostra de adolescentes infratores em cumprimento de medidas sócio-educativas e associação entre conduta e introjeção da figura paterna*. 2006. 99 f. Orientadora Profa. Dra. Marília M. Vizzotto. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2006.

GARCIA, Melquisedek Aguiar. *O xadrez no contexto escolar: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental*. 2011. 185 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad.: Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, [1961] 2010.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p. 29-44.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HENRY, Paul; MOSCOVICI, Serge. Problèmes de l'Analyse de Contenu. *Revue Langages/Socio-linguistique*. Paris, France. Didier/Larousse, sep. 1968 (p. 36-60). In: AVENA, Biagio Mauricio. *Análise de conteúdo: um dos processos de organização da difusão do conhecimento no campo das viagens, do turismo e do lazer*. VI Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo – ANPTUR, 2009, São Paulo. *Turismo e Hospitalidade nas Pesquisas Científicas: Perspectivas Disciplinares, Temáticas e Metodológicas*. São Paulo: Aleph, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, [1971] 2007.

JASTRZEMBSKI, Tiffany S.; CHARNESS, Neil; VASYUKOVA, Catherine. Expertise and age effects on knowledge activation in chess. *American Psychological Association*, Washington-DC (EUA), v. 21, n. 2., p. 401-405, jun. 2006.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil*. 4. reimp. da 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KNOBEL, Mauricio. A Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. p. 24-62.

KOHLBERG, Lawrence. *The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation*. New York (EUA): Haper e Row, 1986.

LAKOFF, George. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, Andrew (Ed.) *Metaphor and Thought*. New York (EUA): Cambridge University Press, 1992. p. 1-46.

\_\_\_\_\_. The Neural Theory of Metaphor. In: GIBBS, Ray (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and thought*. Oxford (RU): University Press, 2008. p. 17-38.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida Cotidiana*. Trad.: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Edpuc, 2002.

LEVINSKY, David Leo. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

MACEDO, Lino de et al. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz, Garamond, 1999.

MOREIRA, Jaqueline C. Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. *Educar em revista*, Curitiba, UFPR, n. 33, p. 205-220, jan./abr. 2009.

MORIN, Andre. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*, Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Construção extraescolar da concepção social da matemática na criança*. 1992. 215 f. Profa. Dra. Maria Helena Fávero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1992.

NASCIMENTO, Cleber Luciano Silva. *A motivação para aprendizagem de adolescentes de uma escola pública estadual de ensino médio integrado do Rio de Janeiro – RJ*. 2010. 146 f. Orientadora Profa. Dra. Cleia Zanatta C. G. Duarte Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2010.

NASCIMENTO, Elizabeth do; FIGUEIREDO, Vera Lúcia Marques de. *WISC-III e WAIS-III: alterações nas versões originais americanas decorrentes das adaptações para uso no Brasil*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 603-612, set./dez. 2002.

NASCIMENTO, Joelma Ursulino do. *Transmissão e prioridades de valores entre estudantes e professores de escolas públicas do Paranoá (DF)*. 2009. 103 f. Orientadora Profa. Dra. Claudia Márcia Lyra Pato. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-44.

NIPPOLD, Marilyn A. School-age children talk about chess: does knowledge drive syntactic complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Rockville-MD (EUA), v. 52, p. 856-871, aug. 2009.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado*. 2005. 311 f. Orientadora Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PACHECO, José. *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PADOVANI, Ricardo da Costa. *Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: estratégias de mensuração e intervenção*. 2008. 242 f. Orientadora Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo. Desenvolvimento da Linguagem. In: LIMONGI, Suely Cecília; BEFI-LOPES, Débora Maria; FERREIRA, Lésli Piccolotto. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 762-771.

PATO, Claudia Márcia Lyra. *Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais*. 2004. 152 f. Orientador Prof. Dr. Álvaro Tamayo. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

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

\_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2006.

PEREIRA, Kariston. *O raciocínio abudutivo no jogo de xadrez: a contribuição do conhecimento, intuição e consciência da situação para o processo criativo*. 2010. 513 f. Orientador Prof. Dr. Luiz Fernando Jacinto Maia. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

RASSKIN-GUTMAN, Diego. *Chess metaphors: artificial intelligence and the human mind*. Cambridge-MA (EUA): MIT Press, 2009.

ROSEMBERG, Martin E. O rizoma do xadrez e o espaço de fases: mapeando a Teoria da Metáfora na Teoria do Hipertexto. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. Brasília: Unesco; São Paulo: Triom, USP, 2000. p. 157-186.

RUA, Átila. *Xadrez, Édipo e símbolo: considerações sobre os sentidos de um jogo edipiano*. 2010. 99 f. Orientador Prof. Dr. Francisco Moacir de Melo Catunda Martins. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SÁ, Antônio Villar Marques de. O xadrez e a educação: experiências de ensino enxadrístico em meios escolar, periescolar e extraescolar. *Série Documental: Eventos (Seminários sobre Novas Perspectivas da Educação Matemática no Brasil)*, Brasília: MEC/Inep, v. 2, p. 51-64, 1994.

SÁ, Antônio Villar Marques de; TRINDADE JUNIOR, Walmeran José. *O Xadrez como Instrumento Pedagógico: Manifesto pela sua inclusão Curricular nos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura*, II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, nov. 2005.

SAMOORI, Pejman. *Marco educativo para o adolescente ético: uma avaliação das contribuições do Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-jovens ao desenvolvimento moral*. 2012. 298 f. Orientadora Prof. Dr. Leila Chalub Martins. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Claudia Schiling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Divina de Fátima dos; MARTINS, Maria Anita Viviani; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. *O jogo de xadrez como estratégia pedagógica para crianças com problemas de aprendizagem*. Encontro Internacional a Unicidade do Conhecimento, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, maio 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

SCHWARTZ, Shalom H. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. Trad. Viviane Rios. In: TAMAYO, Álvaro; PORTO, Juliana Barreiros (Org.). *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21-55.

\_\_\_\_\_. Validade e aplicabilidade da Teoria de Valores. Trad. Viviane Rios. In: TAMAYO, Álvaro; PORTO, Juliana Barreiros (Org.). *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 56-95.

\_\_\_\_\_. A theory of cultural value orientations: explication and applications. *Comparative Sociology*, Leiden (HOL), v. 5, Issue 2, p. 137-182, sep. 2006.

SCHWARTZ, Shalom H. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos?. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdiney V. (Org.). *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac, 2006, p. 55-85.

SCHWARTZ, Shalom H.; BOEHNKE, Klaus. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, [S.l.] v. 38, p. 230-255, jun. 2004.

SHENK, David. *O jogo imortal*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

SILVA, Débora Frizzo Macagnan da. *O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinquente em adolescentes infratores*. 2002. 113 f. Orientador Prof. Dr. Cláudio S. Hutz. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

SILVA, Leomagon Rodrigues da. *Contribuições do xadrez para o ensino-aprendizagem de matemática*. 2010. 174 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SILVA, Rosana Gonçalves da. *O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em educação ambiental: uma ciranda multicolor*. 2008. 247 f. Orientadora Profa. Dra. Vera M. Lessa Catalão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SILVA, Wilson. *Raciocínio lógico e o jogo de xadrez: em busca de relações*. 2010. 578 f. Orientadora Profa Dra. Rosely Pallermo Brenelli. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

SILVA, Wilson; BRENELLI, Roseli Palermo. O estado da arte nas pesquisas sobre o jogo de xadrez. In: SILVA, Wilson (Org.). *Xadrez e educação: contribuições da ciência para o uso do jogo como instrumento pedagógico*. Curitiba: UFPR, 2012. p. 37-63.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPADA, Arlene Buzato Delabary. *A construção de jogos de regras na formação de professores de matemática*. 2009. 144 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

SPAGNOL, Antônio Sergio. Jovens delinquentes paulistanos. *Tempo social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 275-299, nov. 2005.

SPERANDIO, Natália Elvira. *O modelo cognitivo idealizado no processamento metafórico*. 2010. 99 f. Orientador Prof. Dr. Antonio Luiz Assunção. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Artes e Cultura, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, 2010.

SPOSATO, Karyna Batista. *O direito penal juvenil no Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2003. 205 f. Orientador Prof. Dr. Sergio Salomão Shecaira. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

SOARES, Milene de Fátima. *O jogo de regras na aprendizagem matemática: apropriações pelo professor do ensino fundamental*. 2009. 172 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

SOUSA, Simone Alves Carneiro de. *Brincadeira é coisa séria: o lúdico na educação escolar*. 2005. 187 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

SOUZA, Luana Alves de. *Da liberdade à privação: a significação de medidas socioeducativas para adolescentes e familiares*. 2011. 132 f. Orientadora Profa Dra. Liana Fortunato Costa. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

SOUZA, Mônica Menezes de. *O jogo e a aprendizagem matemática no ensino superior*. 2003. 142 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

SOUZA NETO, João Clemente de; CENTOLANZA, Carlos Antônio. Da prática do desvio ao protagonismo. *Revista Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 128-136, jan./mar. 2010.

TAMAYO, Álvaro. Hierarquia de valores transculturais e brasileiros Contribuições ao Estudo dos Valores Pessoais, Laborais e Organizacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. especial, p. 7-15, 2007.

TAMAYO, Álvaro; PATO, Claudia Marcia Lyra. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuição para um debate. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 103-117, jan./jun. 2002.

TAMAYO, Álvaro; PORTO, Juliana Barreiros (Org.). *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 369-376, jul./set., 2009.

TAMAYO, Álvaro; SCHWARTZ, Shalom H. Estrutura motivacional de valores humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. Introdução In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 11-17. (Série Pesquisa, v. 16).

\_\_\_\_\_. A educação permanente segundo Henri Desroche. *Pró-posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 239-243, set./dez. 2012.

TRINDADE JUNIOR, Walmeran José. *A didática do ensino de xadrez nas escolas no município de João Pessoa – PB*, I Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica Natal-RN, 2006. Disponível em: <<http://xadrezfarese.blogspot.com.br/2009/09/artigo-relata-importancia-de-uma.html>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO-SILVA, Rosângela Ramos. *Práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas*. 2009. 142 f. Orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. O jogo de xadrez como recurso didático-pedagógico nas aulas de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 19-35, dez. 2008.

VELOSO-SILVA, Rosângela Ramos; SÁ, Antônio Villar Marques de. Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do jogo de xadrez em escolas de Montes Claros, Minas Gerais. In: SILVA, Wilson (Org.). *Xadrez e educação: contribuições da ciência para o uso do jogo como instrumento pedagógico*. Curitiba: UFPR, 2012. p. 275-298.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Estado de direito, seus limites e a criminalidade. In: MESQUITA NETO, Paulo de et alii. *A violência do cotidiano*. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2001. p. 75-92.

VIGOTSKI, Liev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1933] 2011.

WERNECK, Rudge Vera. Novos valores ou nova hierarquia de valores? *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 73-86, jan./abr. 2010.

## APÊNDICES

### **Apêndice 1 - Requerimento de autorização para o desenvolvimento de pesquisa junto aos adolescentes da UIPP.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Brasília, 18 de março de 2013.

### **Requerimento de autorização para o desenvolvimento de pesquisa junto aos adolescentes da UIPP.**

Pesquisador requerente: Luiz Nolasco de Rezende Junior

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marque de Sá (FE/UnB)

Título da pesquisa: Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade

Sr Diretor,

A atuação pedagógica no sistema socioeducativo de regime fechado, apesar de estar garantida em lei, nem sempre tem alcançado êxito na promoção de transformações significativas nos alunos em face das dificuldades estruturais e das especificidades em torno dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. A aprendizagem de base lúdica, a partir de métodos de ensino que não reproduzam a didática tradicional, pode ser uma ferramenta eficaz na tentativa de reverter o presente quadro.

O objetivo deste projeto de pesquisa é analisar as possíveis contribuições educacionais de uma proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por jovens com restrição de liberdade; analisar se uma abordagem interdisciplinar é capaz de desenvolver habilidades enxadrísticas; analisar se uma abordagem interdisciplinar de base lúdica da prática do xadrez é capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de escrita.

A metodologia será uma pesquisa-ação aplicada, proposta metodológica de caráter exploratório e cooperativo. Por tal método de pesquisa, pretende-se convidar professores que atuam nesta Unidade para desenvolver junto aos adolescentes com distorção idade-série do ensino

fundamental, preferencialmente, com idade entre 14 e 17 anos, do sexo masculino, durante três meses do semestre letivo, em dois tipos de oficinas pedagógicas: oficina de produção de texto e oficinas de artes manuais. Durante atividades, que terão início em abril e conclusão em agosto de 2013, pretende-se também aplicar, no máximo, dois questionários de valores pessoais a partir da Teoria de Valores Pessoais de Shalom Schwartz.

Por meio da análise de conteúdo das redações, de rodas de conversas, de diário de campo, e da análise dos questionários de valores pessoais de Schwartz, pretende-se investigar o desenvolvimento de habilidades, manuais e de escrita, como instrumentos de promoção de inclusão social e investigar desenvolvimento de habilidades enxadristas no planejamento de suas ações, escolhas e decisões, como ferramenta auxiliar de construção de valores pessoais de vida.

Com a conclusão deste Projeto de Pesquisa pretende-se organizar uma mostra com todas as produções das atividades desenvolvidas, bem como a organização de uma jornada de xadrez entre adolescentes e com servidores que desejarem participar. Após análise dos dados, produzir-se-á um relatório, a ser encaminhado a esta instituição, a fim de auxiliar na orientação de ações pedagógicas junto aos adolescentes.

Durante a pesquisa, será observado a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Esta resolução impõe a manifestação de V.S, como responsável legal, pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo), para realização desta pesquisa junto aos adolescentes. Os adolescentes, também se manifestarão por escrito por Termo de Assentimento, para que estes expressem o livre desejo de participar ou não da pesquisa. Os jovens, em questão, não sofrerão nenhum tipo de prejuízo de ordem psicológica ou física, e que a privacidade dos mesmos será preservada.

A pesquisa terá a orientação do Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Os dados serão publicados para fins acadêmicos ou científicos, mantendo o sigilo sobre a participação do respectivo adolescente, o qual poderá manifestar a desistência de continuar participando, a qualquer tempo, sem qualquer tipo de constrangimento.

Respeitosamente,

Luiz Nolasco de Rezende Junior

**Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Diretor UIPP****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_,

responsável legal dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa na UIPP, consinto que os mesmos participem do projeto de “Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade”, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Villar Marques de Sá, conforme requerimento apresentado a esta Unidade, na condição de que os adolescentes se manifestem livremente, por escrito em Termo de Assentimento, de participar ou não da pesquisa, tendo sua privacidade preservada.

Brasília, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2013.

**Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Professores****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre Esclarecido para professores**

Eu, \_\_\_\_\_,

professor, lotado na UIPP, consinto em participar livremente do projeto de “Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade”, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Villar Marques de Sá, na condição de que os adolescentes também manifestem livremente, por escrito, em Termo de Assentimento, de participar ou não da pesquisa, tendo a privacidade preservada de todos os envolvidos. Consinto que os dados obtidos sejam publicados para fins acadêmicos ou científicos, estando consciente de que, a qualquer tempo, sem qualquer tipo de constrangimento, poderei me afastar do referido projeto de pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013

---

**Apêndice 4 - Termo de Assentimento – Adolescente****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Assentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente em participar projeto de “Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade”, cujo responsável é o Prof. Luiz Nolasco de Rezende Junior. Estou ciente de que poderei me manifestar livremente, a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, e desistir em continuar na pesquisa, que os dados obtidos terão cunho acadêmico ou científico, preservando minha privacidade e anonimato.

Brasília, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2013.

## ANEXOS

### Anexo 01 – Transcrição da RC

**Pesquisador** – Ta gravando. Então hoje é dia 07 de agosto de 2013, isto é uma roda de conversa com os jovens que estão participando desse projeto de pesquisa. Estão presentes aqui as professoras Ismênia e Maria além dos adolescentes JP, J, YC e KA, né? Que voluntariamente se dispuseram a participar desse momento, estão cientes de que estão sendo gravados e estarão então expondo o que eles aprenderam ou entenderam ou desejam aplicar na sua vida das diversas abordagens que tratamos nesse projeto, diversas metáforas que falamos a respeito de projetos de vida que o xadrez nos mostra, ta bom? Então boa tarde a todos.

**Todos** – Boa tarde.

**Pesquisador** – É, gente, no nosso primeiro encontro nas aulas de xadrez com a professora Ismênia e com a professora Maria agente falou com vocês sobre, sobre os princípios da gente jogar, sobre respeito, vocês estão lembrados, que a gente falou sobre respeito, sobre participação, cortesia que eram situações que a gente, são necessárias para jogar, sem isso não tem jogo, sem isso você não consegue jogar e o interessante é que se você não respeitar aquele que é seu adversário que você vai ta jogando, não tem jogo nenhum, então a pergunta em tempo que eu quero fazer para vocês é: como vocês pretendem, quando tiverem liberados, ver o outro, até mesmo alguém que talvez, não vá muito com a tua cara, como você pretende encarar? Vou perguntar aqui primeiro para o J...

**P/Jefferson** – Não, não, Fulano Tan...

**Pesquisador** – Fulano Tan, Fulano Tan,?

**P/Jefferson** – Isso, isso.

**Pesquisador** – Então ta bom, Fulano Tan, desculpa. Fulano Tan. É, então, é, o outro.

**P/Jefferson** – Pretende deixo ver, não sei não professor, normal né? É normal...

**Pesquisador** – Normal como assim? Você pretende ver como você via antes ou não?

**P/Jefferson** – Pô, não sei, depende da pessoa, porque o que acontece que nós vai ver né, então vou lá para pessoa, sem saber o que ta acontecendo na mente da pessoa, tem que saber primeiro o que ta acontecendo com a pessoa.

**Pesquisador** – Certo, no que diz respeito, se depender de você?

**P/Jefferson** – Ô, depender de mim, não sei professor, isso que eu falei, depende, tem muita mente ruim, se a pessoa fizer o bem para mim né, mas se fizer o mal, já é diferente.

**Pesquisador** – Ta, então, deixa eu, Fulano J, deixa eu perguntar para o fulano K. Vamos lá fulano K, o que você acha? Você entendeu a pergunta ou quer que eu repita?

**P/Fulano K** – Repete aí.

**Pesquisador** – Então ta, a pergunta que eu fiz foi a seguinte: sobre a questão do respeito, como você vai olhar o outro, porque sem o outro você não consegue jogar, a mesa ta aqui, aquele outro que não vai muito com a sua cara, como que você pretende agir com o outro quando você tiver lá fora?

**P/Fulano K** – Ah, tratar ele como ser humano, igual outros né?

**Pesquisador** – Não, eu to entendendo.

**P/Fulano K** – Tratar como ser humano igual outro, porque dependendo do que ele seja, ele só ta ali né, querendo viver a vida dele, e eu respeito, dependendo do que for. Só isso só.

**Pesquisador** – Só isso só. E você fulano JP.

**P/Fulano JP** – Aí fala o meu nome todo.

**Pesquisador** – Não, só JP ué.

**P/Fulano K** – Aí João, o que tu acha?

**Pesquisador** – Tem que respeitar assim, da tua ideia. Da tua ideia. Da tua ideia.

**P/Fulano K** – O que tu acha pô?

**Pesquisador** – O que tu acha cara?

**P/Fulano JP** – Que a gente tem respeitar pô.

**Pesquisador** – E se o cara não te respeitar tanto aí?

**P/Fulano JP** – Eu vou ter que respeitar mais ainda com ele. Ué, se ele não te respeitar...

**Pesquisador** – Entendi, foi o que ele disse. E você fulano Y.

**P/Fulano Y** – Eu?

**Pesquisador** – É.

**P/Fulano Y** – Ah, tem que respeitar também né?

**Pesquisador** – Sim, mas Como?

**P/Fulano Y** – Uai, de todos os jeitos.

**Pesquisador** – Já pensou?

**P/Fulano Y** – Uai, para respeitar tem que ter humildade porque senão não vai longe não.

**Pesquisador** – Ta. Professora, você tem alguma pergunta para algum deles?

**P/Ismênia** – As vezes quando a gente pensa em respeito, a gente pensa em algo maior né, em atitudes mais elevadas, mas eu penso o seguinte: respeito, assim como várias outras, não são nem boas ações, mas virtudes que a gente tem, primeiro a gente pratica aqui, local, para ela ir expandindo né, então na nossa própria casa, as vezes a gente comete coisas que não é desrespeito, mas é, por exemplo, vou lá à geladeira, peguei a última água da garrafa e bebi, aí chega alguém da minha família depois, morrendo de sede, no calor, vai lá pegar uma água fria, não tem né? Percebem, então assim, as vezes no convívio da gente com as pessoas mais próximas, tem atitudes pequenas que não parecem nada, mas que melhora e muito o relacionamento da gente ali naquele meio né?

**Pesquisador** – Professora Maria.

**P/Maria** – É, na verdade eu queria fazer um questionamento para todos eles né? Depois que nós retornamos do recesso, vocês observaram que tem vários alunos novos né, sendo inseridos, sendo matriculados, como que vocês estão recebendo esses alunos novos? Como que vocês estão percebendo essa chegada?

**Pesquisador** – Fulano J.

**P/Fulano J** – Que a sala fica mais cheia né?

**Pesquisador** – Não, fala aí.

**P/Fulano J** – Que a sala fica cheia, aí da para perceber que ta cheia né, aí se o cara for humilde é humilde, mas se não for também, Deus saberá, porque é pela humildade que nós conhece a pessoa e, porque se elas quer respeito, tem que dar respeito.

**Pesquisador** – Fulano K, e aí?

**P/Fulano K** – Pô professor, eu vejo como um a mais ué? Se eu conhecer, nós conversa e não conhecer ele fica no canto dele, eu fico no meu.

**P/Fulano JP** – Mesma coisa que eu ia falar...

**P/Fulano K** – A, não precisa dizer o nome dele não ué? (risos)

**P/Maria** – Ta, na sua sala, por exemplo, que chegou vários novos?

**P/Fulano JP** – Ô, respeito todo mundo.

**Pesquisador** – Hum, fulano Y, o que você acha, você não disse ainda.

**P/Fulano Y** – Eu acho que tem que saber chegar na sala né, porque senão, tem que ver o que é né, tem interesse para ele que não é, tem que chegar já respeitando.

**Pesquisador** – Pegando um pouco que a professora Maria colocou, acho que eu cheguei falar alguma coisa com vocês, tentas lembrar, já aconteceu algo assim na sua casa, quando você tava fora, tua mãe chegou para você e falou: fulano, não faz isso, e você chega: pô mãe, bateu a porta e saiu assim, sabe, batendo pé, papapa, batendo pé forte, você já viu ou já, você já fez algo assim parecido, como você vê hoje essa sua atitude se você já fez ou o que você vê isso, atitude de alguém que faz isso? Fulano J.

**P/Fulano J** – Eu acho isso um desrespeito né, com a mãe, que ela é a única que tem que ser tratada com respeito né?

**P/Ismênia** – Ela é a única. (risos)

**Pesquisador** – Essa é a que tem que tratar mais com respeito? Que tem que se dar mais respeito né?

**P/Fulano J** – É, porque ela é a única que te ama de verdade né?

**Pesquisador** – Fulano K, e aí?

**P/Fulano K** – Pô professor, eu acho que é tido como criançice, porque quando eu era moleque, uma vez eu fui pedir para minha mãe comprar um videogame para mim, aí ela falou que não ia comprar, aí eu fiquei, tipo chorando, nós tava lá no centro da Ceilândia, aí tipo, nós andando nas loja e eu chorando, e toda hora, e quando era pivete era mó esperneado, calor, chorando altão ainda, aí minha mãe ficava, aí tem vez que eu lembro assim, eu falo: *caralho*, é mó besta, mó moleque.

**Pesquisador** – E você, fulano JP?

**P/Fulano JP** – Ô, tem que dar o respeito.

**Pesquisador** – Só fala isso cara? (risos)

**P/Maria** – E a sua mãe?

**P/Fulano JP** – Tem que dar a todos né, da todos para receber também.

**Pesquisador** – Mas você já se viu tendo uma atitude parecida com essa?

**P/Fulano JP** – Como assim?

**Pesquisador** – De chegar, por exemplo, tua mãe, teu pai, falar e você ai, sair batendo porta e fechar, e sair assim, batendo pé ou coisa parecida?

**P/Fulano JP** – Só quando era pequeno.

**Pesquisador** – Oi, quem, fala aí cara?

**P/Fulano JP** – Só quando era pequeno.

**Pesquisador** – Só quando era pequeno, quando cresceu nunca mais fez isso?

**P/Maria** – Me permite professor?

**Pesquisador** – Pois não.

**P/Maria** – Ta, e quando o professor pede para fazer uma atividade (risos) bate o caderno, não vou fazer, to aqui obrigado...?

**P/Fulano Y** – Não, aí depende é do dia, se o cara tiver de boa...

**Pesquisador** – Fala aí fulano Y.

**P/Fulano Y** – Vai depender do dia né, se o cara tiver afim de, que é num dia que é maior paia...

**P/Maria** – Mas também não é uma falta de respeito?

**P/Fulano Y** – Não, é pô, mas o cara ta lá de boa lá, mas vai passar para ficar de boa, não quer fazer nada...

**Pesquisador** – Fala fulano J.

**P/Fulano J** – É, porque tem os dias que nós ta de boa, tá ligado. Aí nos complica, vai ser tipo, mas também tem uns dia que tem como não, o bagulho ta muito pesado.

**P/Fulano Y** – É, porque o cara preso aqui e...

**P/Maria** – Mas não da só para ficar de boa assim, sem precisar responder, sem precisar bater o caderno, sem precisar ser agressivo?

**P/Fulano J** – Dependendo dos dia né, tem uns dia, na ala, ta ligado, tem como ficar de boa não, do nada vem uma raiva e aí já viu.

**P/Fulano K** – Muitas vezes o cara ta de boa lá fazendo...

**Pesquisador** – Fulano K que ta falando, vai, fala aí fulano K.

**P/Fulano K** – Que as vezes a pessoa ta fazendo de boa o dever, aí vem uns cara não quer nem nada, aí o cara pergunta um negocio para professora, aí a professora ta lá forçando barra...

**P/Fulano J** – Ninguém quer nós...

**Pesquisador** – Como que é fulano J?

**P/Fulano J** – Tem umas professora, tem umas professora mesmo que quando eu to na disposição de copiar, aí tem umas professora sei lá, tem uns cara tentando levar a professora já, fica negando voz, aí ela da mais raiva ainda...

**P/Fulano K** – É, fica lá...

**P/Fulano J** – Aí perde a vontade...

**Pesquisador** – Espera só um pouquinho, fulano K...

**P/Fulano J** – Aí já para de fazer o dever na hora.

**Pesquisador** – Fulano JP, quer fazer alguma contribuição?

**P/Fulano JP** – Sem questionário. (risos)

**Pesquisador** – Bom, vamos dar prosseguimento aqui a aula. O segundo tema que a gente tratou nas nossas aulas foi em cima daquele tema do peão, lembra do peão se tornar um, Nobre, porque o peão, na regra do xadrez, quando ele chega na oitava casa, Rainha, Torre, qualquer peça né, então o peão que é sofredor, quando chega lá, ele se torna um Nobre. A gente, vocês até fizeram uma redação a esse respeito. Bom, se você tivesse nessa situação, se você fosse um peão, o que você pretende fazer quando você ta liberado para você se tornar um Nobre lá fora? Fulano J, vai.

**P/Fulano J** – Pô, vou fazer igual, vou fazer igual peão, sair capturando todo mundo que ta me atrapalhando (risos) vou sair matando todo mundo.

**Pesquisador** – Como que é capturar?

**P/Fulano J** – Ah sei lá pô, quem tiver na minha frente né, atrasando, tem que capturar para me ir para frente, fazer igual peão né?

**Pesquisador** – Pois é, mas esse termo aí de captura, você eliminar os seus inimigos, essa seria a única opção?

**P/Fulano J** – Tipo assim, como posso falar, não tem palavras (risos) sem palavras.

**Pesquisador** – Vamos dizer o seguinte: olha, o peão, apesar de ser uma peça mais frágil, você julgando ele, ele passando por todas aquelas dificuldades do campo né, do tabuleiro, quando ele chega lá, ele então é premiado, então todo mundo aqui, até chegar lá vai passar por dificuldades. A questão é: como você pretende agir a essas dificuldades, fulano J?

**P/Fulano J** – Eu, o que eu quero mesmo, hoje de boa né, o que eu quero...

**Pesquisador** – Isso, o que você quer?

**P/Fulano J** – Eu não sei.

**Pesquisador** – Você não sabe?

**P/Fulano J** – Não sei não, realmente o que fazer, aí vou lá no, vou lá no pai até eu conseguir né?

**Pesquisador** – Vamos lá, fulano K, você lembra, se você fosse, tivesse na posição de um peão, para se tornar Nobre, o que você acha que precisaria fazer?

**P/Fulano K** – Pô professor, fazer uma estratégia para chegar ao Rei e poupar vida né?

**Pesquisador** – Entendo, no caso na tua vida, depois que você for liberado, você já pensou em alguma coisa, no que fazer para você ser alguém, alguma coisa assim?

**P/Fulano K** – Pô professor, pensei em estudar de manhã e fazer um estágio de tarde...

**Pesquisador** – Você tem alguma, você tem alguma ideia de estágio em que?

**P/Fulano K** – Eu tava pensando em técnico de contabilidade.

**Pesquisador** – Em contabilidade, você gosta de números então, gosta de fazer conta? E por que técnico de contabilidades?

**P/Fulano K** – Por causa do interesse, por causa de que eu gosto de fazer calculo.

**Pesquisador** – Gosta de fazer calculo?

**P/Fulano JP** – Descobriu o futuro para ele professor.

**Pesquisador** – E você fulano JP?

**P/Fulano JP** – Vamos lá.

**Pesquisador** – Você...

**P/Fulano JP** – Ao respeito... (risos)

**Pesquisador** – Você pretende, dentro dessa imagem, você se vendo como um peão, para você chegar no ponto lá para ser alguém, para se tornar um Nobre, o que você pretende fazer?

**P/Fulano JP** – Eu vou, é um desafio né?

**Pesquisador** – É um desafio. Você já pensou nesse desafio?

**P/Fulano JP** – Tem que superar o desafio, porque ser alguém no futuro lá. Não é não?

**Pesquisador** – Isso, superar desafios seria ser persistente, é isso?

**P/Fulano JP** – Sim.

**Pesquisador** – Ser persistente, ou seja, não desistir facilmente, é isso que você ta querendo dizer?

**P/Fulano JP** – É.

**Pesquisador** – Você já começou alguma coisa e desistiu?

**P/Fulano JP** – Já.

**Pesquisador** – O que mais ou menos você pode falar?

**P/Fulano JP** – Ô, sem questionado.

**Pesquisador** – Ser questionado? (risos) Me da um exemplo que você fez e depois desistiu?

**P/Maria** – A escola, por exemplo.

**Pesquisador** – Aqui na escola, por exemplo, a escola lá fora...

**P/Maria** – Quando você abandonou a escola?

**Pesquisador** – Você abandonou a escola?

**P/Fulano JP** – Abandonei não.

**Pesquisador** – Abandonou não? E ta na serie certinha né?

**P/Fulano JP** – Certinha.

**P/Maria** – Posso aproveitar?

**Pesquisador** – Por favor, professora.

**P/Maria** – Me permita, por favor, fazer um questionamento.

**P/Fulano JP** – Aí aproveito.

**P/Maria** – No primeiro saidão que você teve, lembra, na saída teste, depois que você retornou, você mudou de comportamento, você não queria mais fazer atividade, por quê? Porque você teve um mundo lá fora, você visualizou o mundo lá fora, que claro, muito mais prazeroso do que você está vivendo aqui, então você não queria mais fazer as atividades daqui. Por que você retornou as atividades, o que te fez voltar a fazer as atividades, a participar?

**P/Fulano K** – Acabou a maconha. (risos)

**Pesquisador** – Isso foi uma brincadeira do fulano K, esquece.

**P/Maria** – Então ela durou, então ela durou muitos dias né? (risos)

**Pesquisador** – Vamos lá, de boa qualidade.

**P/Ismênia** – A maconha acabou? Que maravilha (risos) para sempre.

**P/Fulano K** – Acabou nada, mano.

**Pesquisador** – Vamos lá JP, o que você manda?

**P/Fulano JP** – Eu mando conselhos.

**Pesquisador** – Conselhos? De quem? Pode falar?

**P/Fulano JP** – Citar nomes não.

**Pesquisador** – Não, mas de pessoas conhecidas, pessoa familiar, alguma técnica, algum agente, algum amigo, algum parceiro de quarto? Não precisa dizer o nome.

**P/Fulano JP** – Falar não, sem comentários.

**Pesquisador** – Não, pois é oh, foi um parceiro de quarto, nem sei qual o teu quarto.

**P/Fulano JP** – Foi não, foi na escola.

**Pesquisador** – Foi na escola, foi professor, foi alguém da direção?

**P/Fulano JP** – É professor também.

**Pesquisador** – Hã. Então ta beleza, vamos lá, fulano Y, você entendeu a pergunta? Vou repetir. Você viu no peão, quando chega na oitava casa, se você se vendo como peão, é, o que você pretende fazer para poder chegar a ser um Nobre ou coisa parecida?

**P/Fulano Y** – Igual os cara, eliminar os inimigos também.

**Pesquisador** – Eliminar os inimigos também cara?

**P/Maria** – E quais seriam os inimigos?

**Pesquisador** – E quais seriam esses inimigos?

**P/Fulano Y** – Uai, todos os caras, tem os caras...

**Pesquisador** – Porque as vezes o inimigo é a gente mesmo, as vezes o inimigo é a preguiça, as vezes o inimigo é a doença, as vezes o inimigo é...

**P/Fulano Y** – Tenho um bocado de inimigo.

**Pesquisador** – Falta de dinheiro. Então, mas que tipos de inimigo você gostaria de eliminar ou superar?

**P/Fulano Y** – Acabar a guerra.

**Pesquisador** – Eliminar a guerra ou acabar com a guerra ou entrar na guerra? Oi?

**P/Fulano Y** – De acabar com a guerra.

**Pesquisador** – Acabar com a guerra?

**P/Fulano Y** – Paz, paz, eu quero a paz.

**Pesquisador** – Só um instantinho, se vocês ficarem falando a gravação, não consigo ficar quem que ta falando. Diante daquilo que a professora Maria perguntou para você, perguntou para o fulano JP, o que você acha que pode ter influenciado ele a retomar, mudar de atitude, qual a tua opinião?

**P/Fulano Y** – Que já os dois?

**Pesquisador** – É, o que você acha?

**P/Fulano Y** – Rapaz, é muito conselho que nós escuta todo dia aí.

**Pesquisador** – É? Você deu conselho para ele?

**P/Fulano Y** – Rapaz, eu não.

**Pesquisador** – Hein, não, não deu.

**P/Fulano Y** – Ele que ouve os conselhos aí.

**Pesquisador** – Mas você não chegou a dizer para ele: aí, oh cara, se liga no que a professora ta falando, nunca chegou assim para ele? Não, nunca teve oportunidade?

**P/Fulano Y** – Nunca tive essa oportunidade não.

**Pesquisador** – Ok, vamos lá. Terceira e penúltima...

**P/Fulano Y** – Última?

**Pesquisador** – Penúltima.

**P/Fulano Y** – Última?

**Pesquisador** – Penúltima. Nós vamos fazer o seguinte. Bom, essa reflexão a gente fez mais aqui, jogando lá no nosso final, antes do torneio, que foi a questão da abertura.

**P/Fulano Y** – Eu fui tirado desse torneio aí né?

**Pesquisador** – Então, na abertura, é o que? É você exatamente planejar, ta tirando foto, é isso? Obrigado viu? É você planejar, os seus primeiros passos num jogo de xadrez, então a pergunta que eu faço para vocês é a seguinte: se hoje o juiz viesse aqui na unidade, chegasse para você e dissesse: ta aqui tua libera. De vez, zerada. A pergunta que eu vou fazer para você: quais seriam as cinco coisas que você pretendia fazer?

**P/Fulano Y** – Ih, tem muito mais de cinco.

**Pesquisador** – Sim, mas se tem muito mais de cinco, então vai ser fácil, escolhe cinco.

**P/Fulano Y** – Tomara, não vou escolher porque nós faz na hora...

**Pesquisador** – Sim, mas aí é que ta, a ideia...

**P/Fulano Y** – Tipo assim, pensar o futuro, nem penso o futuro não, futuro mesmo é o, penso que o futuro pertence a Deus.

**Pesquisador** – Pois é, mas lembra a questão que a gente falou sobre o planejamento? Se você não planeja a sua abertura, você vai tomar um xeque-mate fácil.

**P/Fulano Y** – Ou não, planejar não é o primeiro, é o começo né?

**Pesquisador** – Exato, por isso é o começo.

**P/Fulano Y** – Vou terminar os meus estudos e arrumar um emprego para...

**Pesquisador** – Bom, então isso é um planejamento, terminar os estudos, isso é uma ideia, oh, pretendo terminar os estudos, porque tem uns caras que fala assim: ah, não quero nem terminar nada, então, por exemplo, terminar os estudos, isso é uma ideia, tem mais alguma outra?

**P/Fulano Y** – Aí as oportunidades...

**Pesquisador** – Não oportunidade pode aparecer...

**P/Fulano Y** – Oportunidade que aparecer ela pode, tudo o que tiver, eu termino os meus estudos e arrumo emprego ta bom demais.

**Pesquisador** – Entendo, você tem alguma ideia de algum emprego que você gostaria de fazer?

**P/Fulano Y** – Pensei ainda não.

**Pesquisador** – Nenhuma? Tinha alguma habilidade que você tenha? Essa habilidade não né? Entendi. Desenhar, habilidade com números, sei lá.

**P/Fulano Y** – Você vai fazendo, vai pegando habilidade a desenvolver o emprego.

**Pesquisador** – Por exemplo, você faz oficina de panificação, você se amarra naquilo? Ou não?

**P/Fulano Y** – Eu acho de boa.

**Pesquisador** – Acha de boa?

**P/Fulano Y** – É, uma coisa boa. Emprego é o que tem aí, se der para me aprender eu aprendo.

**Pesquisador** – Entendo. Mas você não tem ainda uma ideia clara do que você pretende fazer?

**P/Fulano Y** – ideia clara não tenho não.

**Pesquisador** – Não, ok.

**P/Maria** – Posso professor fazer uma pergunta para ele?

**Pesquisador** – Pois não.

**P/Maria** – Você saindo, você tem a sua família lá fora, são as pessoas com quem você conta, não é isso? Você tem alguém na sua família assim, que pode te dar esse primeiro empurrão aí para um emprego?

**P/Fulano Y** – Não sei. As vezes pode até ter, dependendo das oportunidades, as vezes tem, as vezes tem emprego que tem, tem um tempo que pede e tem um tempo que não tem, aí se eu sair, o dia que eu sair e tiver uma oportunidade, aí eu vou...

**Pesquisador** – Entendo. Bom, então você fez uma pergunta o que você acha que pode fazer, e que você não quer fazer, você tem ideia?

**P/Fulano Y** – Aí o que eu não quero fazer não tenho ideia não. O que eu quero fazer é voltar para cá, assim, só isso.

**Pesquisador** – Entendo, então para não voltar para cá tem que ter atitude diferente né? Tem que fazer coisas diferentes do que você tava fazendo, porque senão se fizer a mesma coisa, pode voltar para cá, né? Vamos lá, fulano K, vamos lá. O juiz te deu a liberação hoje, vai sair agora aqui oh, pegar esse mundão, você poderia dizer cinco coisas que você pretende fazer?

**P/Fulano K** – Pô, a primeira coisa que eu ia fazer ia dar um abraço na minha mãe, falar que acabou, ia comer um sanduiche...

**Pesquisador** – Pô, isso é um planejamento legal cara...

**P/Fulano K** – Ia comer um sanduiche, aí já ia ligar para minha amiga para ir lá para casa (risos) matar saudade...

**Pesquisador** – Dormir ou ficar acordado?

**P/Fulano K** – Ia dormir, no outro dia, talvez (risos) Talvez ir no clube ou talvez ficarem casa mesmo e ver, ver as oportunidades que podem, aparecer e correr atrás né, não desistir.

**Pesquisador** – E o que você não pretende fazer?

**P/Fulano K** – Ah, eu pretendo não voltar, não voltar a fazer corre, me da um tempo, ficar de boa, não dar mais desgosto pra minha mãe, não dar trabalho, essas coisas né?

**Pesquisador** – Vamos lá, fulano JP, e aí?

**P/Fulano JP** – Passei coisas...

**Pesquisador** – Saiu a tua libera agora, tu vai sair daquele portão, e aí, o que você pretende fazer?

**P/Fulano JP** – Ô, primeira coisa é dar uma namorada...

**Pesquisador** – Dar uma namorada, é lógico, tem que ser...

**P/Fulano JP** – Passar em casa né, para ver a mãe e tal, é só.

**Pesquisador** – Só isso?

**P/Fulano JP** – Só.

**Pesquisador** – E o que você não pretende fazer?

**P/Fulano JP** – Voltar para cá.

**Pesquisador** – Você não quer voltar para cá de jeito nenhum? De jeito nenhum? Aí você já pensou o que você tem que fazer para você não voltar para cá.

**P/Fulano JP** – Já.

**Pesquisador** – O que é?

**P/Fulano JP** – Uns bagulho.

**Pesquisador** – Uns bagulho? (risos) Pode tentar ser claro?

**P/Fulano JP** – Ô...

**Pesquisador** – O que você acha que uma pessoa tem que fazer para não voltar para cá?

**P/Fulano JP** – É...

**Pesquisador** – Quando você fala assim: ficar de boa, o que você...

**P/Fulano JP** – Ficar tranquilo, ta de boa...

**Pesquisador** – E o que significa isso mais ou menos, o que você tem ideia de fazer para conseguir isso?

**P/Fulano JP** – Parar de roubar.

**Pesquisador** – Parar de roubar. Beleza. Fulano Y, e aí? Tua libera saiu agora, fresquinha, que coisa você pretende fazer? Cinco coisas.

**P/Fulano Y** – Quem dera. Pô, eu ia, eu ia passar um tempo com meu filho né?

**Pesquisador** – Você tem filho cara, quantos anos?

**P/Fulano Y** – Pô, ele tem quatro meses só.

**Pesquisador** – Quatro meses, e aí?

**P/Fulano Y** – Eu ia passar um tempo com meu filho, com a mulher lá né, tirar os atrasos...

**Pesquisador** – Lógico, não, mas ta certo.

**P/Fulano Y** – Pô, aí eu ia procurar um frevo para me ir, curtir um pouco, fumar um baseado e ficar de boa (risos)

**Pesquisador** – Espera aí, Arrumar um frevo, mas você acha que o frevo pode trazer você de volta?

**P/Fulano Y** – Não moço, só para curtir, só para ficar tranquilo, curtir uma lombra.

**Pesquisador** – O grande lance é esse né, teu menino ta com quantos meses, ta com quatro meses né, você viu ele nascer não?

**P/Fulano Y** – No mesmo dia que ele nasceu, eu fui sentenciado moço.

**Pesquisador** – *Putz grila*. Se você, e o que você não pretende fazer mais?

**P/Fulano Y** – O que eu não pretendo?

**Pesquisador** – É.

**P/Fulano Y** – Eu não pretendo roubar mais não. Só ficar de boa aí na...

**Pesquisador** – Bom, você falou que tem um filho, você já perguntou o que você precisa fazer para poder dar um futuro melhor para o seu, ta tudo bem, desculpa. É, você já pensou o que você precisa fazer para dar um futuro melhor para o seu filho?

**P/Fulano Y** – Eu tenho que sair do crime.

**Pesquisador** – Tem que sair do crime?

**P/Fulano Y** – Se não sair é mal.

**Pesquisador** – Entendo. Professoras, vocês tem alguma pergunta para fazer para ele nesse sentido?

**P/Maria** – Eles falam assim, citaram coisas assim, a curtíssimo prazo né, assim, de imediato, e a longo prazo? Eu sei que agora você falou né, o futuro pertence a Deus, a gente sabe disso né, e a longo prazo?

**P/Fulano J** – A longo prazo é se estabelecer na vida, quando se estabelecer e aí, depois que estabelecer é que sabe o certo, o que aconteceu depois né?

**Pesquisador** – Fulano J, que falou isso. Fulano K.

**P/Fulano K** – Pô professor, terminar os estudos, aí faz uma faculdade, faz engenharia ou então contabilidade, num futuro mais próximo é abrir uma empresa de móveis sob medida...

**Pesquisador** – Opa, esse é um bom projeto cara, não é um projeto fácil, mas é um bom projeto. Fulano JP. A longo prazo, professora Maria perguntou, o que você poderia dizer para ela?

**P/Fulano JP** – Ô, da uma muda de vida e tal...

**Pesquisador** – Como que é, não entendi.

**P/Fulano JP** – Dar uma mudada de vida para frente aí. Sair desse lugar aqui, arrumar emprego e estudar.

**Pesquisador** – Você tem ideia de que tipo de emprego você gostaria de mexer ou alguma área que gostaria de mexer?

**P/Fulano JP** – Pedreiro.

**Pesquisador** – Você gosta de mexer com construção, você já mexeu com construção antes?

**P/Fulano JP** – Já.

**Pesquisador** – E se amarra.

**P/Fulano JP** – É de boa.

**Pesquisador** – É de boa? Como que você, você já trabalhou em alguma obra, já?

**P/Fulano JP** – Já.

**Pesquisador** – Qual a sensação que você tem de uma obra que você participou, antes era um monte de pedaço de pau e de repente ta tudo construído?

**P/Fulano JP** – A arte que foi o que eu fiz, entendeu?

**Pesquisador** – É isso aí. E você se sente como?

**P/Fulano JP** – Ô, orgulhoso.

**Pesquisador** – Fulano Y, e você?

**P/Fulano Y** – Depende de que jeito né, de que jeito é esse longe aí?

**Pesquisador** – Vamos pensar um ano, dois.

**P/Fulano Y** – Ô, sair do crime e um cado de coisa... sair do crime e arrumar um emprego...

**Pesquisador** – Você tem alguma coisa em mente, de que tipo de emprego ou de alguma coisa que você goste ou que você já fez?

**P/Fulano Y** – Emprego não.

**Pesquisador** – Espera aí, só um instantinho.

**P/Fulano Y** – Só se fosse vender uns panos oh...

**Pesquisador** – Vender pano?

**P/Fulano Y** – É, umas roupa...

**Pesquisador** – Você já mexeu com comercio antes?

**P/Fulano Y** – Pô, já, já vendi uns panos já.

**Pesquisador** – Já? Comprava aonde e vendia aonde?

**P/Fulano Y** – Comprava na quebrada mesmo...

**Pesquisador** – Aí revendia?

**P/Fulano Y** – É, na esquina mesmo.

**Pesquisador** – Não, to entendendo. Bom pessoal, gostei da palavra, eu quero agradecer a vocês, vou dar uma palavra para professora Ismênia, para dar as considerações dela, se ela tem alguma sugestão para dar para vocês, em seguida a professora Maria e aí depois a gente vai dar por encerrado essa atividade. Professora Ismênia.

**P/Ismênia** – Então, o que eu percebo? Eu percebo que vocês, como qualquer outros jovens né, vocês tem sonhos, as vezes vocês não sabem expressar com muita clareza, talvez vocês não tenham isso muito claro, mas vocês tem né, o que vocês acham, tem sonhos, tem objetivos?

**Todos** – Tenho.

**P/Ismênia** – Com certeza né?

**P/Fulano Y** – Tem amor, tem ódio.

**P/Ismênia** – Não é? Como todo ser humano, exatamente, todos nós temos tudo isso né, aí a gente tem que direcionar aquilo que a gente acha que é mais interessante, aquilo que vai trazer mais benefícios para vida da gente, não é assim? Então, como diz aí o velho ditado: a colheita, a colheita não, o semear, o plantio é nossa escolha, não é? Eu que escolho o que eu faço hoje da minha vida, as consequências já é compulsória, é obrigatório, isso vai vir para mim, com certeza, não é? Porque que, por exemplo, nós três aqui somos professores, porque um dia a gente escolheu essa profissão, estudou para isso, não é?

**P/Fulano Y** – Por muitas vezes não.

**P/Ismênia** – Muitas vezes não né, poderíamos ter escolhido outra coisa ou não ter estudado nada...

**P/Fulano Y** – Mas pelo estudo que você estudou você conseguiu ser isso...

**P/Ismênia** – Exatamente, não é? Por exemplo, por que todos vocês estão aqui alfabetizados, sétima serie, vocês são de qual?

**P/Fulano J** – Quinta.

**P/Ismênia** – Quinta, sétima, não é, por que? Porque um dia vocês foram para a escola, os pais escolheram levar, os pais permaneceram ali, percebe, então todas as nossas atitudes a gente tem uma consequência delas, o que vocês acham, concordam com isso?

**Todos** – Sim.

**P/Fulano J** – Tem que tentar coisas boas para fazer coisas boas.

**Pesquisador** – Exatamente.

**P/Ismênia** – Com certeza, e é fácil ter, falar é fácil né, falar é fácil, não é, na teoria tudo é muito simples, mas na prática, ali no dia a dia, respeitar o meu colega, respeitar o meu familiar, meu vizinho, meu próximo, o agente, o professor, as vezes nem tanto, isso, recebeu ordens, receber bronca do patrão e, né?

**P/Fulano J** – TPM de mulher. (risos)

**P/Ismênia** – TPM, isso mesmo, não é? Então a vida é uma constante vigilância, todos os dias a gente tem que se cuidar, porque senão a gente acaba deslizando aqui, ali e acaba tudo desandando não é?

**Pesquisador** – Professora Maria.

**P/Maria** – Eu faço minha as palavras da professora Ismênia, lembrando para vocês, que o mundo ele tá pipocando de coisas né, coisas que atraem vocês mesmo para isso, só que existem dois caminhos tá, e vocês vão colher lá na frente o caminho que vocês escolheram, o mundo é feito de escolhas, não é, e como bem a professora Ismênia falou, a consequência, aquilo que você vai colher lá na frente, vai ser de acordo com aquilo que você escolheu, ah não, mas eu sou adolescente e eu fiz a escolha lá meio no impulso, só que aí lá na frente a coisa vai estourar, e aí como que foi?

**P/Fulano J** – É porque ele merecia, se plantar só o bem, vai colher o bem, essa palavra não bate bem, aí vai, sei lá né, vai saber.

**P/Maria** – Então que suas escolhas sejam sempre feitas né, pensando, já pensando no que vai acontecer lá na frente né, que vocês possam sempre escolher o melhor caminho né, e o nosso papel, nosso trabalho aqui é justamente né, embora seja tão difícil isso, né Ismênia, mas o que a gente sempre quer, é mostrar esse caminho para vocês né, embora muitas vezes vocês não consigam compreender muito bem isso né, que nós queremos levar vocês para o planejamento do que? Que lá na frente, o que vocês estão fazendo aqui hoje, que a escola é importante sim, para vocês, eu to aprendendo isso para que? Eu tenho certeza (risos) não é? Eu tenho certeza que lá na frente você vai encontrar alguma serventia para alguma coisa que você ouviu aqui...

**P/Ismênia** – Nem que seja para impressionar uma gatinha né?

**P/Maria** – Pois é...

**P/Ismênia** – Se ela vai começar a falar, ele fugiu da escola, quero saber dele não, preguiçoso...

**P/Fulano J** – Tem muita gente que fala muito bom, e tem só a quarta serie.

**P/Ismênia** – tem, prática não é? tem boa lábia né?

**P/Maria** – Pois é gente, mas na verdade, o nosso objetivo é levá-los né, para uma boa escolha né, pelo menos é para isso que a gente trabalha né, nós nunca conseguiremos fazer diferença para todos né, isso a gente tem consciência, mas é o que a gente diz sempre né, se você conseguir fazer diferença para um, se você puder alavancar um né, a gente já fez alguma coisa.

**Pesquisador** – Uma última pergunta que eu vou fazer para vocês, para gente encerrar: vocês gostaram dessa atividade, da gente jogar xadrez e ter aula de português, o que vocês poderiam dizer para mim para poder deixar essa atividade melhor? Então se vocês gostaram e o que poderia se fazer para deixar melhor? Fulano J, sua opinião final para gente encerrar sobre isso, você gostou ou não...?

**P/Fulano J** – Ô, eu achei tranquilo...

**Pesquisador** – E o que pode fazer para deixá-la melhor? Você tem uma sugestão? Só espera ele terminar aqui.

**P/Fulano J** – Ô, minha sugestão mesmo o Senhor já sabe.

**Pesquisador** – Não, não sei não, senão não estaria perguntando.

**P/Fulano J** – De barriga cheia tudo fica melhor...

**Pesquisador** – Ah (risos) entendi. Sempre tem um comes e bebes, entendo, sempre alegria a mais. Fulano K.

**P/Fulano K** – Pô professor, eu achei bacana por causa de que muitas vezes o cara consegue expressar seus pensamentos que no quarto, assim, muitas vezes tu não pode, se for conversar isso com amigo teu, já quer curtir a onda de utilizar, aí muitas vezes tu guarda isso para si mesmo.

**Pesquisador** – Isso é legal. E o que você gostaria de, sugere para melhorar essa atividade, você teria alguma sugestão?

**P/Fulano K** – Ô, coisas novas né?

**Pesquisador** – Coisas novas, ta beleza. Fulano JP, sua opinião, vocês gostou da atividade ou não, o que você achou e o que poderia ter de melhor?

**P/Fulano JP** – Ô, ta tudo de boa. (risos)

**P/Fulano K** – Respeito, só falta ele falar, tem que ter respeito.

**Pesquisador** – Espera aí, deixa ele falar.

**P/Fulano JP** – Tem que ter mais, uma semana a cada dia, tem que ter um negocio desse aqui para nós conversar e tal.

**Pesquisador** – Ah, esse momento de conversa você achou interessante?

**P/Fulano JP** – Achei

**Pesquisador** – Entendo. Fulano Yan. Ô, Fulano Y (risos)

**P/Fulano Y** – Chamar mais, mais vezes ai oh, para nós...

**Pesquisador** – Você achou esse momento de conversar, de trocar ideia legal?

**P/Fulano Y** – Legal.

**Pesquisador** – E sobre, você gostou da atividade do xadrez e a aula de português em si, você tem alguma sugestão que poderia melhorar ou não?

**P/Fulano Y** – Para melhorar só chamar nós mais vezes, da vez mesmo.

**Pesquisador** – Entendi, da mais oportunidades?

**P/Fulano Y** – Ah é, para falar a situação...

**Pesquisador** – Então ta bom.

**P/Ismênia** – Professor, posso só deixar aqui um registro?eu acho que né, como eles já trabalharam esse semestre, minha sugestão, ficaria aqui, para que nós levássemos isso para direção e nós fizéssemos uma oficina como eles sendo multiplicadores desse projeto.

**Pesquisador** – Beleza.

**P/Fulano Y** – Terapia em grupo. (risos)

**Pesquisador** – Que seja.

**P/Ismênia** – Né, eles sendo multiplicadores com eles mesmos né?

(todos falam ao mesmo tempo)

**Pesquisador** – Então ta bom pessoal, muito obrigado, quero agradecer ao agente que nos acompanhou, valeu também, então estamos encerrando essa roda de conversas.

**Anexo 02 – Transcrição das Redações desenvolvidas pelos alunos**

REDAÇÃO 01                      J.S.L, 17 ANOS                      6º ANO

Como uma pessoa que era “peão chega a ser nobre?

A pessoa que é nobre essas pessoa não naceram com condições de vida. Tem muita gente que é pião que consegue a subir na vida. Essas pessoas lutam o dia a dia para conseguir alguma coisa e diariamente vão conseguindo subir de vida com boas condições é bom desempenho de trabalho eles podem ajudar a outras pessoas com empregos.

REDAÇÃO 2                      D.L.O, 18 ANOS                      6º ANO

Não escreveu o título

Eu acho que para mim mudar de vida eu teria que pensar coisas boas para minha vida trabalhar ter uma família mudar minhas amizades o ambiente. Dar orgulho para minha família e etc... Mas eu pelomenos puriquanto. Não estou pensando em mudar eu ainda penso em sair dessa vida mas conforme o sofrimento eu não quero mas essa vida pra mim.

REDAÇÃO 3                      Y.C. 16 ANOS                      6º ANO

Minha vida

Quando eu sair daqui da UIPP pra mim vira um “nobre” tenho que arumar um trabalho digno, comprar minha casa, mobiliar e construir uma familia. Mas eu sei que não vai ser facil, vai ser uma caminhada difícil, mas seu for insistente e tiver força de vontade eu chego lá no topo e com muito estudo eu posso ser o que eu quero, igual a um peão quando chegar ao outro lado.

REDAÇÃO 4                      B.R. 17 ANOS                      6º ANO

Como uma pessoa que era peão chega

Nunca parar, ou desistir, seguir em frente, correr atrás dos sonhos. Uma pessoa precisa batalhar para alcançar seus objetivos. Pois a vida é dura, mas não tenha medo siga em frente, ultrapasse as barreiras, pois vão ser muitas, não deixe levar pelas aparencias, por que no fundo você vai conseguir ser uma pessoa nobre e bem talentosa.

REDAÇÃO 5

K.P. 17 ANOS

6º ANO

Como uma pessoa se torna uma pessoa importante

O que eu acho e que se a pessoa quiser conquistar um bom trabalho. Tem que batalhar muito para chegar ao seu objetivo. Para conseguir tem que estudar muito ser bom trabalhador.

REDAÇÃO 6

D.C.P 17 ANOS

8º ANO

Sem título

Quando uma pessoa começa a sua carreira, ele tem seu objetivo, que é alcançar as coisas que ele tem de melhor, sua força de vontade sua luta. Não deixar nada abatê-lo. No futuro ele terá aquilo que sempre sonhou. Como no jogo de xadrez, o peão tem seu objetivo que é se transformar em um concorrente mais forte para vencer o jogo. Como nós, seres humanos, temos que alcançar o objetivo maior da vida.

REDAÇÃO 7

K.A.B.R 17 ANOS

8º ANO

Como um peão pode virar uma pessoa importante

Muitas pessoas são chamadas de peões, muitas pessoas se acham peões, às vezes, porque não têm emprego, às vezes, porque não têm estudo, porque está numa situação muito difícil e pensa que não vai conseguir superar e muitas outras coisa.

E como o peão, vai passar de peão para uma pessoas importante? Eu acho que não existe os famosos peões, existem pessoas que acreditam nos seus sonhos e correm atrás das coisas que acreditam e têm outras que ficam esperando a solução cair do céu. E elas muitas vezes querem ser famosas e ter muito dinheiro, mas não trabalham para ter o que desejam, não sabem que o maior sucesso é alcançar suas metas, assim como muitos que eram considerados peões e hoje são pessoas importantes.

REDAÇÃO 8

J.N.P.C 17 ANOS

8º ANO

Como um peão se torna uma pessoa importante?

Um peão é como nós, como nossas vidas: temos que batalhar para conquistar nossos sonhos e nossos objetivos, de degrau em degrau, vamos subindo, nos esforçando o máximo para conquistar o que queremos, e sempre com Deus no pensamento nos dando forças para não desistirmos. Devemos ser uma pessoa confiável, respeitosa e sincera, e nunca pisar nas outras para subir, e sim conquistar sua liderança com a humildade e merecimento.

## REDAÇÃO 9

J.P.B 17 ANOS

8º ANO

## Como conquistar algo na vida?

Para conquistar algo na vida, a pessoa tem que ser inteligente, mas não só pelos estudos. Também tem que saber o que você quer realmente aí você começa a buscar com calma e paciência, certamente irá conseguir com humildade e bom caráter. Se o que você tiver buscado for pelo bem, não desanime e corra atrás porque de gari pode chegar a presidente. Tenha fé no seu sonho e lute!

## REDAÇÃO 10

E.E.D.C 17 ANOS

9º ANO

## Como o peão se torna nobre

Sé uma pessoa quer respeito, em primeiro lugar ela tem respeitar o outro.

Ser dedicado em tudo o que for fazer para ter participação.

Assim como o xadrez, as pessoas têm que obedecer as regras no dia a dia, respeitar o adversário como se fosse qualquer outra pessoa e em qualquer situação.

O peão se torna nobre quando ele chega na casa número oito.

O peão é como os guerreiros que ficam lá na frente de batalha para proteger o seu rei, o papel dele dá a vida pelos seus superiores.

E na vida, como eu posso dizer ser uma pessoa nobre é ser aquela pessoa que se destaca em alguma coisa boa, como a humildade a alegria a graça, o companheirismo a solidariedade. Essas pessoas são realmente nobres, elas têm tudo para ganhar na vida.

## REDAÇÃO 11

L.L.P.A 17 ANOS

9º ANO

## Como o peão se torna nobre

Ele por ter muitas dificuldades tem que lutar bastante para conseguir ser nobre. Quando ele consegue passar das outras peças com muitas dificuldades, o peão se torna valioso.

Nós somos como um peão, e nós precisamos batalhar para conseguir ser nobre. Precisamos ter capacidade de pensar que um dia podemos nos tornar nobre.

## REDAÇÃO 12

L.F.S 17 ANOS

9º ANO

## Como o peão se torna nobre

O peão consegue ser nobre quando ele consegue chegar lá. Ele passa por humilhações, sacrifícios. Na vida, passamos por isso também. Só basta crer e confiar em Deus que se chega na nobreza. É só batalhar.

REDAÇÃO 13

I.M.S 17 ANOS

9º ANO

Como o peão se torna nobre

O peão se torna nobre quando ele chega na 8ª casa, mas para isso ele tem muitas barreiras pela frente.

Na vida também temos muitas dificuldades para ser nobre. Como numa zona de batalha os reis são protegidos pelos peões e mas o peão não fica parado e, pode se torna um nobre, crescer e mudar de estatus.

REDAÇÃO 14

R.S.J 19 ANOS

9º ANO

Como uma pessoa que era “peão” chega a ser um “nobre”?

Já de pequeno nós temos que ter uma educação primeiramente de casa aprende a respeitar os outros, chega e sai de qualquer lugar estuda e se interessa para o que é bom pra nós mesmos, se empenha para o que tudo o que nós fizermos, pensar no próximo antes da gente fazer tudo o máximo possível do certo e mostrar interesse no que gostamos, não desisti de seus objetivos e correr atrás do que quer.

REDAÇÃO 15

W.M 18 ANOS

9º ANO

Como pessoa que era (peão) chegar a ser nobre?

Um adolescente que se chamava piqueno, estudava morava com a família umilde numa cidade que chamava São Paulo, nesta época ele tinha 10 anos de idade, sua família que são pessoas de bem, sua mãe que se chamava Joana ela trabalhava no salão de beleza para sustentar a casa e seus 2 filhos o mais novo tinha 1 ano e uns meses, teve uma época que ela tava passando por muitas dificuldade, seu filho mais novo o marquinho começou a ter sintomas de febre, um certo dia sua mãe teve de deixar de trabalhar para ficar ao lado de seu filho cuidando dele em casa, mesmo ela passando por dificuldades, ainda tava de cabeça erguida e batalhando, arrumou uma colega pra cuidar do irmão mais novo, enquanto o outro tava na escola estudando se esforçando pra ser alguém na vida pra dar uma vida melhor pra sua mãe e ser irmãozinho esse era o sonho dele.

Sua mãe de tanto batalhar e de enfrentar tantas dificuldades e obstáculos, conseguiu com fé em Jesus e muita esperança conseguiu abrir um salão pra ela mesmo e esse salão de beleza virou um grande sucesso, comprou uma casa grande imobiliou a casa toda, comprou carro, e colocou seu filho o piqueno numa escola particular para que ele possa realizar seu sonho de ser uma pessoa de ben e dar orgulho pra seu irmãozinho e sua mãe.

Então eu escrevi isso querendo dizer que com tantas dificuldades que aparecem em nossas vidas, nunca deixen as dificuldade vencer seu grande sonho para sua família. Con fé em deus no coração, e o teu

amor a tua família você é capaz de vencer qualquer obstaculos que aparece na tua vida, pode acreditar que voces é capaz.

Tudo pode naquele que fortalece.

Eu falei de uma mulher que batalhou e venceu.

REDAÇÃO 16

M.S.S 17 ANOS

8ª SÉRIE – 9º ANO

Como um peão se torna nobre?

Lutar muito pelo que quer sem passar por cima de ninguém, quebrar todas as barreiras e deixar o passado, e não olhar para trás, só seguir em frente e não desistir.

Quando chegar lá me cima, quer dizer, vencer, aí você vai ter tudo o que quer e não passou por cima de ninguém, agora está comandando o que, pelo qual foi comandado.

Lá em cima com toda humildade respeito e conquista, ficou conhecido por ter muita “fé”. Depois de tantas barreiras e atrações perigosas, conseguiu vencer.

Como se fosse no xadrez.

### Anexo 3 – Questionário PQ21

QUANTO ESTAS PESSOAS SE PARECEM COM VOCÊ?	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
	0	1	2	3	4	5
1) Pensar em novas ideias e ser criativo é importante para ele. Ele gosta de fazer coisas de maneira própria e original.						
2) Ser rico é importante para ele. Ele quer ter muito dinheiro e possuir coisas caras.						
3) Ele acredita que é importante que todas as pessoas do mundo sejam tratadas com igualdade. Ele acredita que todos deveriam ter oportunidades iguais na vida.						
4) É muito importante para ele demonstrar suas habilidades. Ele quer que as pessoas admirem o que ele faz.						
5) É importante para ele viver em um ambiente seguro. Ele evita qualquer coisa que possa colocar sua segurança em perigo.						
6) Ele gosta de novidade e mudança, sempre tenta fazer coisas novas. É importante para ele fazer várias coisas diferentes na vida.						
7) Ele acredita que as pessoas deveriam respeitar as normas. Ele acredita que as pessoas deveriam sempre seguir as regras, mesmo quando ninguém está observando.						
8) É importante para ele ouvir as pessoas que são diferentes dele. Mesmo quando não concorda com eles, ainda quer entendê-los.						
9) É importante para ele ser humilde e modesto. Ele tenta não chamar atenção para si.						
10) Para ele é importante aproveitar a vida. Ele gosta de divertir-se.						
11) É importante para ele tomar suas próprias decisões sobre o que faz. Ele gosta de ser livre para planejar e escolher suas atividades.						
12) É muito importante para ele ajudar as pessoas ao seu redor. Ele quer cuidar do bem-estar deles.						
13) Ser muito bem-sucedido é importante para ele. Ele gosta de ser admirado pelas pessoas.						
14) Para ele é importante a segurança. Ele gosta de sentir-se seguro na vida.						

<i>QUANTO ESTAS PESSOAS SE PARECEM COM VOCÊ?</i>	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
	0	1	2	3	4	5
15) Ele gosta de se arriscar. Ele está sempre procurando aventuras.						
16) É importante para ele se comportar sempre corretamente. Ele quer evitar fazer qualquer coisa que as pessoas possam achar errado.						
17) É importante para ele estar no comando e dizer aos demais o que fazer. Ele quer que as pessoas façam o que manda.						
18) É importante para ele ser fiel a seus amigos. Ele se compromete com eles.						
19) Ele acredita firmemente que as pessoas deveriam preservar a natureza. Cuidar do meio ambiente é importante para ele.						
20) Fazer as coisas da maneira como sempre foram feitas é importante para Ele. Ele busca a tradição em sua vida.						
21) Ele gosta de divertir-se pelo prazer que lhe proporciona. Ele fica feliz em aproveitar a vida.						