

OFICINAS DE JOGOS *ON-LINE*: ALCANCES E LIMITES

Tamires Alves Monteiro¹

USP – Universidade São Paulo.

Maria Thereza Costa Coelho de Souza²

USP – Universidade São Paulo.

Ana Lúcia Péty³

USP – Universidade São Paulo.

Valquiria Carracedo⁴

USP – Universidade São Paulo.

RESUMO

Este texto tem como objetivo relatar sucintamente um programa de intervenção com jogos, em formato *on-line*, criado no contexto pandêmico pela equipe do Laboratório de Estudos sobre Desenvolvimento e Aprendizagem (LEDA) do Instituto de Psicologia da USP, para a realização de uma pesquisa financiada pela FAPESP. O programa teve duração de três semestres e foi realizado numa ONG situada na região oeste da cidade de São Paulo, com grupos de crianças de 9 a 11 anos que apresentavam dificuldades escolares. Foram evidenciados tanto aspectos peculiares ao formato *online* quanto alguns temas o que permitiu refletir sobre os desafios enfrentados e os aspectos positivos alcançados. A base teórica e metodológica foi a mesma que fundamenta o programa de intervenção presencial do laboratório, tendo sido redesenhada para o modo remoto, com novos materiais e dinâmicas. De modo geral, notou-se bom aproveitamento das propostas e ocorrência de mudanças nos procedimentos e atitudes dos participantes que permaneceram durante todo o período. Houve progresso no desenvolvimento da comunicação, ampliação do interesse e da autonomia, bem como tendência de maior autocontrole e construção de novas estratégias ao jogar, aspectos estes que podem influenciar positivamente na qualidade de vida e bem-estar. O formato *on-line* demonstrou, assim, ser viável como mais uma alternativa de atendimento ao público, a qual poderá alcançar um número ainda maior de crianças com dificuldades escolares.

Palavras-chave: Oficinas de jogos; Contexto *on-line*; Intervenção; Crianças.

¹ Tamires Alves Monteiro – Doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e-mail: monteiro.ta@gmail.com

² Maria Thereza Costa Coelho de Souza – Professora Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e-mail: mtdesouza@usp.br

³ Ana Lucia Péty – Mestre em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e-mail: anapetty44@gmail.com

⁴ Valquiria Carracedo – Mestre em pedagogia do movimento humano, Escola de Educação Física e Esportes (EEFE), da Universidade de São Paulo (USP), e-mail: kikacedo@gmail.com

ONLINE GAME WORKSHOPS: SCOPE AND LIMITS

ABSTRACT

This text briefly describes an online intervention program with games created during the covid-19 pandemic by the team of the Laboratory of Development and Learning Studies (LEDA), Institute of Psychology, University of São Paulo, for conducting research funded by FAPESP. The program lasted three semesters and was conducted in an NGO located in the west side of the city of São Paulo with groups of children aged 9 to 11 who had school difficulties. Some peculiar aspects of the online format and a few important topics were highlighted, which allowed reflecting on the challenges faced and the positive aspects achieved. The theoretical and methodological basis were the same that underlies the presential intervention program held at the laboratory, having been redesigned for the online mode, using new materials and dynamics. In general, there were satisfactory results and occurrence of changes in the procedures and attitudes of the participants who remained throughout the period. There was progress in the development of communication, expansion of interest and autonomy, as well as tendency of growth in self-control and construction of new strategies while playing games, aspects that can positively influence quality of life and wellbeing. The online format thus proved to be viable as another alternative for serving the public, which could reach an even greater number of children with school difficulties.

Keywords: Games workshops; Online context; Intervention; Children.

Introdução: Contexto Histórico e Apresentação

O L.E.D.A (Laboratório de Estudos sobre Desenvolvimento e Aprendizagem) é um laboratório do Instituto de Psicologia da USP que existe há mais de trinta anos. Uma de suas principais contribuições para o ensino, pesquisa e extensão (interação com a sociedade) consiste em oferecer um Programa de Intervenção com Jogos para grupos de crianças do Ensino Fundamental com dificuldades escolares. Além disso, várias pesquisas são realizadas pelos alunos da graduação e pós-graduação que participam dessas atividades, gerando publicações e apresentações em congressos. No Guia do L.E.D.A. (PETTY e DE SOUZA, 2021) é possível encontrar todo o detalhamento sobre os parâmetros que regem este programa.

A pandemia do Covid-19 gerou enorme impacto mundial e afetou diretamente os atendimentos realizados no laboratório. O contexto novo e incerto exigiu a suspensão de todas as atividades presenciais e tomadas de decisão, com mudanças que implicaram em muitas transformações. No primeiro ano da pandemia – período de março a dezembro de 2020 – foi possível ficar em contato com o público e dar seguimento ao programa por meio de mensagens enviadas via *whatsApp*. O principal objetivo foi manter o vínculo, trazendo informações e propondo atividades possíveis de serem realizadas à distância. Outro objetivo igualmente essencial foi oferecer apoio e suporte às crianças por meio de seus familiares, que atuaram como mediadores das mensagens e das respostas, viabilizando enfrentar juntos a situação. É fundamental salientar que, no contexto deste texto, não se almeja aprofundar a análise desta experiência particular. O propósito aqui consiste em demonstrar como a prestação de atendimento emergencial pela via on-line, em resposta à interrupção das atividades presenciais decorrente da pandemia de COVID-19, gerou impactos de relevância na reconfiguração das atividades e oficinas voltadas para as crianças oriundas de uma instituição do terceiro setor, foco desse relato.

Cumprir destacar que a experiência com as oficinas de jogos presenciais no L.E.D.A foi fonte de referência teórica e metodológica para as novas iniciativas. Isto porque já era sabido sobre sua importante contribuição, ao fazer uso de situações com jogos e desafios visando o desenvolvimento e a aprendizagem, principalmente daqueles com dificuldades escolares. Notadamente, atividades lúdicas e com foco em tarefas possíveis de serem resolvidas despertam o interesse e estimulam as crianças a mobilizarem recursos, almejando desvendar desafios e resolver situações-problema (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1996, 2000, 2005; PETTY e DE SOUZA, 2012, 2014; DE SOUZA et al., 2014; DE SOUZA e PETTY, 2017; DE SOUZA et. al., 2018; PETTY, DE SOUZA e MONTEIRO, 2019; GARBARINO et. al., 2020; KUNSCH, DE SOUZA e PETTY, 2021; PETTY, KUNSCH e DE SOUZA, 2021). Deste modo, utilizou-se este ponto de partida para inspirar as propostas que ocorreram no decorrer do ano pandêmico.

Este período de contato intensivo e em continuidade com o público atendido foi bastante significativo, implicando em muita aprendizagem e construções de novos caminhos para encontrar soluções de enfrentamento durante boa parte da pandemia. Além do uso exclusivo de ferramentas remotas (no caso, principalmente o *WhatsApp*), houve ampliação da participação e engajamento das famílias no processo de acompanhamento às crianças. Sem esta mediação, o atendimento teria sido impossível. A ocorrência deste evento representou uma situação inédita e desempenhou um papel extremamente valioso como fonte de dados para a concepção do programa de intervenção, incorporando as adaptações requeridas.

O caráter inovador do atendimento referiu-se ao formato de comunicação que foi exclusivamente estruturado para viabilizar sua continuidade. Houve todo o tipo de obstáculo e enfrentamento de desafios, desde tecnológicos até de cunho pessoal, como por exemplo, dificuldades de acesso à internet, celular único para uso coletivo da família, problemas de saúde e conflitos por excesso de convivência em isolamento. Em um questionário de avaliação sobre o modo remoto de atendimento, os familiares afirmaram que este proporcionou diversos benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tais como interesse e disposição para resolver as situações-problema relativas aos conteúdos enviados, bem como vontade de fazer as atividades e enfrentar desafios diferentes, o que as incentivou a superar suas dificuldades.

A longa experiência de atuação com oficinas de jogos, aliada à base teórica e a abertura para conhecer novas tecnologias favoreceram a equipe do L.E.D.A a oferecer outra forma de atendimento nesta situação que impedia o encontro presencial, e que simultaneamente precisava de muito suporte socioemocional. Tais condutas permitiram agir na urgência e decidir na incerteza, mas com a convicção de que algo interessante poderia se constituir. Esta proposta foi também exitosa ao servir de referência para a criação e estruturação de um novo modelo de atendimento (remoto) o qual foi realizado numa ONG situada na região oeste da cidade de São Paulo, a partir do segundo ano da pandemia. Neste caso, havia uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que deveria ter sido realizada presencialmente, mas teve que ser remodelada de acordo com as restrições sanitárias ainda vigentes.

Assim, o presente texto tem como objetivo relatar sucintamente este modo de realizar o programa, evidenciando os aspectos positivos alcançados com as crianças participantes e os limites enfrentados.

Fundamentação Teórica

As bases teóricas das Oficinas de Jogos são referentes à epistemologia genética de Jean Piaget, especialmente no que diz respeito à teoria da equilíbrio e tomada de consciência. Esta parte

da complexa teoria do autor suíço enfatiza os procedimentos para enfrentar desafios lógicos e interacionais, assim como explica de que maneira as ações executadas na prática podem ser pontos de partida para novas construções em termos de representações em níveis mais avançados e de modo mais amplo e integrado.

Tomar consciência é, para Piaget (1977), compreender e executar em pensamento uma ação que obtém êxito no plano da ação concreta. É assim, essencial para o bom planejamento de estratégias e novas soluções para os desafios apresentados nas interações. Fazer é, então, compreender na ação, enquanto compreender é fazer em pensamento. Jogar bem seja que jogo for é, portanto, fazer e também compreender, segundo a conceituação de Piaget (1978). Não basta ter sucesso e ganhar, mas também é necessário compreender o que levou ao sucesso e como se jogou. A equibração, enquanto fator imprescindível para o desenvolvimento mental, explica a passagem de um nível de conhecimento a outro, superior, quanto à compreensão da ação. O modelo da equibração majorante (PIAGET, 1974) esmiúça as interações entre o sujeito conhecedor e os objetos a serem conhecidos, quanto a três indicadores: perturbações, regulações e compensações. As perturbações que podem desequilibrar o sistema cognitivo são as resistências do objeto a ser assimilado (que dificultam a assimilação) ou as lacunas do sistema que assimila (no sentido de elementos que faltam para que a assimilação se dê); já as regulações são reações às perturbações e, finalmente as compensações são as ações que negam as perturbações enquanto intervenientes no equilíbrio (condutas alfa), anulam as perturbações parcialmente resolvendo desafios de modo incompleto ou parcial (condutas beta) ou totalmente sendo oriundas de tomadas de consciência mais amplas (condutas gama), estas últimas podendo prevenir novas perturbações de mesma natureza.

Considerando o jogar, examinado pela ótica da teoria da equibração, trata-se de não apenas jogar certo (de acordo com as regras), mas também jogar bem (construindo boas estratégias), compensando as perturbações existentes e antecipando as futuras de mesmo tipo, o que amplia as possibilidades de jogar bem. Ao ser desafiado a rever suas ações, mesmo aquelas que tiveram êxito prático, e principalmente as que não deram certo para fazer boas jogadas, o jogador pode tomar consciência de seus acertos e erros de novas maneiras, avaliando jogadas e buscando criar novas, melhores e mais abrangentes atitudes ao jogar.

Jogar também demanda habilidades como atenção, memória, controle inibitório e flexibilidade mental, denominadas funções executivas, de acordo com a Psicologia Cognitiva. Estes conceitos foram incorporados às bases teóricas da abordagem de Piaget e são utilizados para analisar procedimentos ao jogar (DIAMOND, 2013). Pesquisadores das funções executivas têm demonstrado que elas podem ser desenvolvidas por meio de situações da vida prática nas quais indivíduos têm que criar novas estratégias para superarem desafios interacionais e lógicos. É nesse ponto que estes conceitos podem se juntar à teorização piagetiana sobre a tomada de consciência e a equibração, permitindo entender o que se passa com o raciocínio da criança quando joga e é convidada a refletir sobre seus procedimentos e estratégias.

Os estudos de Taboada (2009) e Silva (2019) utilizaram oficinas de jogos para auxiliar no desenvolvimento das funções executivas de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando resultados satisfatórios, especialmente na capacidade de planejamento e concentração. Esses estudos consideraram as relações entre as teorias de Piaget e estudos sobre as Funções Executivas, que ajudam a compreender aspectos relacionados ao jogar e ao raciocinar. Ao enfrentar uma situação-problema trazida pelo jogo, o indivíduo deve construir esquemas de ação para o enfrentamento, exigindo uma atuação flexível e estratégica nas diversas atitudes. Isso requer que o sujeito seja ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os conceitos apresentados sinteticamente acima são as bases teóricas para o Programa de Intervenção com oficinas de jogos, inaugurado há mais de três décadas no Instituto de Psico-

logia da Universidade de São Paulo. Os focos abordados no programa com intervenção com jogos são a autonomia com responsabilidade, o protagonismo com cooperação, a liberdade regulada cognitiva e afetivamente, com base no respeito mútuo, dentre outros. Cumpre destacar que compreendemos o termo dificuldades escolares no contexto dos processos do não aprender a partir de múltiplos fatores, que englobam desde os aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças, como também a qualidade das trocas que têm nos espaços que ocupam, sobretudo, os espaços escolares. Por isso, ao invés de utilizar o termo dificuldades de aprendizagem, optamos por dificuldades escolares. De acordo com Garbarino (2017) esse termo traz um olhar mais interacionista sobre todos os aspectos envolvidos, considerando as dimensões mais amplas (como as relações familiares e escolares dentro de um sistema social) e as questões mais singulares (um sujeito que apresenta entraves para aprender e que não corresponde às demandas escolares). Deste modo, o objetivo não é apontar os “culpados” por esses problemas, mas reconhecer as crianças como sujeitos capazes de aprender a partir daquilo que são e das estruturas que têm. E assim, por meio da observação de suas ações e atitudes, pode-se realizar intervenções ajustadas de acordo com as necessidades e construir caminhos para ajudá-las a terem melhores condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

Parâmetros do Trabalho e Atuação dos Profissionais no Programa Remoto

O programa de intervenção remoto do L.E.D.A, realizado na ONG, foi feito no contexto da pesquisa denominada “Jogos, desenvolvimento e qualidade de vida”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no período de 2019 a 2021. Constituiu-se na proposição de atividades com jogos e desafios lógicos e teve como base o programa de intervenção presencial, já desenvolvido e sistematizado no L.E.D.A. Seu formato é um conjunto de três semestres consecutivos, com atividades oferecidas uma vez por semana, cujo objetivo é propor oficinas de jogos para grupos de até 10 crianças com dificuldades escolares, visando contribuir para construir atitudes favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem. Os participantes são, em geral, meninos e meninas de escolas públicas e fundações que frequentam o Ensino Fundamental. No caso das oficinas realizadas na instituição, elas tinham idades variando entre 9 e 11 anos e estavam cursando o 4o., 5o. ou 6o. ano de escolas públicas localizadas nas redondezas, organizadas em três grupos em dias e horários distintos.

A organização das oficinas em três semestres deve-se ao fato de um longo histórico de atendimentos em que se observaram regularidades em torno dos processos de equilíbrio. No primeiro semestre, as intervenções geram desequilíbrio e informam sobre como as crianças atuam. No segundo, muitas oscilações ocorrem e novas atitudes e procedimentos são construídos. Somente no terceiro semestre, há uma tendência a consolidar as mudanças percebidas e os erros superados. Deste modo, em um contexto lúdico e regrado, com desafios lógicos e resolução de situações-problema, os participantes gradualmente interagem e se comunicam melhor, trocam pontos de vista e cooperam, se organizam e prestam atenção, ampliam o protagonismo e a autonomia.

A mediação e as intervenções dos profissionais geram uma predisposição para observar erros e mudar, tanto para agir como para se expressar, o que interfere positivamente no bem-estar e, conseqüentemente, isso se expande para outros ambientes, sejam seus lares ou as instituições escolares. Cada semestre é composto por um conjunto de jogos com características diferentes para estimular habilidades e competências socioafetivas, motoras e cognitivas, de modo a alcançar aquilo que as crianças precisam desenvolver/aprender/melhorar. Estas oficinas são acompanhadas por pelo menos dois adultos, que registram atitudes e procedimentos, o que permite acompanhar os progressos e os aspectos que ainda necessitam de intervenção. Os registros atitudinais focalizam parâmetros de ordem temporal e espacial, assim como questões

sobre organização com objetos e convivência social. Os registros de procedimentos, por sua vez, tratam de aspectos relativos ao interesse, autonomia e funções executivas (tais como controle inibitório, memória operacional e flexibilidade cognitiva). Os processos de tomada de consciência e ampliação da autonomia variam de acordo com a possibilidade de cada criança, mas observa-se que ao longo dos três semestres, importantes conquistas ocorrem e várias mudanças são percebidas.

Em relação às oficinas de jogos em formato remoto, há muitas semelhanças com as oficinas presenciais em termos de estrutura. No entanto, adaptações e alterações do ponto de vista funcional foram realizadas e serão descritas a seguir. De modo geral, em cada encontro semanal (com duração de 50-60 minutos) buscou-se incentivar os participantes a aprender regras e jogar, observar procedimentos e construir estratégias, compartilhar ideias a partir de temas sugeridos e prestar atenção na respiração. Todas as propostas foram pautadas em um planejamento previamente organizado com a equipe do laboratório.

Acesso Remoto. O modo de acesso para a realização das oficinas foi a plataforma Google Meet. As sessões foram abertas sempre antes do grupo de crianças se reunir no local cedido pela ONG para entrarem na “sala remota”, o que permitiu conferir/combinar as atividades do dia com os observadores. Esse momento também foi aproveitado para realizar possíveis ajustes relacionados com a imagem e o áudio do suporte tecnológico disponível.

No primeiro semestre, o contexto remoto contou com pelo menos dois integrantes do L.E.D.A, sendo um deles conduzindo as oficinas e os demais atuando como observadores que colaboraram ocasionalmente com participação oral, além de uma professora da instituição atuando presencialmente nas oficinas, que acompanhou semanalmente cada grupo de até nove crianças. Quanto aos equipamentos eletrônicos, foram utilizados o celular da professora e o notebook da instituição, conectado a um projetor com telão. O local cedido para a realização das oficinas foi a sala da biblioteca.

Desde o início observou-se interesse e disposição tanto das professoras como das crianças, com participação crescente e ampliação da comunicação com a equipe. Houve muita paciência por parte das crianças, que diariamente se “reapresentaram” para reconhecimento e marcação dos respectivos lugares. Notou-se uma constância de atitudes favoráveis ao desenvolvimento das oficinas, pois todos concordaram em realizar as atividades, responderam perguntas e algumas vezes fizeram pedidos diretamente para quem conduzia a oficina. As professoras tiveram papel bem importante, pois além de traduzir as falas abafadas pelas máscaras (repetindo em voz alta o que era dito pelas crianças), colocaram o foco do celular em quem falava e acompanharam as atividades com atenção e sintonia com o trabalho. De modo geral, todas as propostas foram realizadas sem resistência e com boa vontade.

No segundo e terceiro semestres do programa de intervenção remoto, novas mudanças ocorreram. A principal e mais desafiante foi a ausência da professora acompanhando presencialmente as crianças de cada grupo das oficinas, devido à reabertura da instituição para o público. Muitos combinados e reorganização de propostas precisaram ser feitos para viabilizar as atividades. Em acréscimo ao desafio, houve também necessidade de sair da biblioteca. Essa alteração espacial exigiu muito das pesquisadoras e das crianças, pois este outro lugar (sala de computação) era turbulento e ocupado por mais pessoas além delas. Chegou a um ponto em que foi imperioso mudar e, mais uma vez, novas adaptações foram realizadas. O novo espaço cedido foi a sala de vídeo, que apresentou possibilidade de ficar somente com o grupo das oficinas e esse aspecto favoreceu bastante para dar seguimento ao trabalho, por não haver mais interrupções. No entanto, seu tamanho e o fato de haver colchonetes, almofadas no chão, além das mesas e cadeiras, gerou um novo atrativo para dispersão e mais combinados foram alvo de conversa para que as atividades pudessem ser desenvolvidas.

Tudo foi gradualmente dando certo, com muito empenho e vontade de colaborar, certamente pelo vínculo que já havia sido estabelecido entre a equipe do L.E.D.A e as crianças da instituição. Elas passaram a se remeter inevitavelmente a quem conduzia as oficinas, trazendo para perto do notebook seus cadernos com as respostas e/ou seus desenhos, tirando suas dúvidas. Muitas vezes vinham falar perto do microfone, repetindo aquilo que era difícil de entender devido ao contínuo uso de máscaras. Houve colaboração, respeito e bons diálogos, bem como espontaneidade com o equipamento eletrônico e contexto do ambiente remoto.

Reuniões Online. Em todos os semestres, após o término de cada oficina, a equipe de observadores se reuniu para conversar sobre o atendimento, compartilhar impressões e anotações, bem como analisar o ocorrido em termos das atividades e aspectos relevantes sobre as crianças. Esses momentos de troca também foram essenciais para analisar a necessidade de ajustes ou modificações no planejamento.

Além da participação nas oficinas, no primeiro semestre houve reuniões semanais de uma das pesquisadoras do L.E.D.A com as professoras e a diretora da instituição, com o objetivo de avaliar este formato de atendimento, esclarecendo dúvidas e dando explicações. Este momento oportunizou nutrir a nova dinâmica, fazer combinados, trocar ideias e atualizar as ocorrências. Contou-se também com a colaboração das professoras para preencher registros de observação, o que gerou interessantes conversas sobre formas de analisar o impacto das propostas nas ações e procedimentos de cada criança, o que foi essencial para complementar algumas informações, porque nem sempre foi possível captar detalhes de cada criança e possibilitou discutir os termos e expressões utilizados. O registro de observação das atitudes foi preenchido duas vezes (no início e ao final de cada semestre) e o registro de observação do jogar foi realizado em quatro momentos diferentes.

Além do benefício para as crianças que participam deste programa de intervenção, ao longo de um semestre foi possibilitado às professoras aprenderem o modo como a equipe do L.E.D.A trabalha em oficinas de jogos. Este breve caráter formativo (com duração de apenas um semestre) permitiu oferecer explicações, informações e contextualizações. A metodologia do uso de jogos e os aspectos de intervenção que geram mudanças de atitudes e procedimentos foram vivenciados semanalmente com a presença das professoras nas oficinas remotas. Cabe salientar que a contínua predisposição delas, e da coordenação da instituição, favoreceu essa dimensão da pesquisa-ação, gerando um enriquecimento mútuo entre professoras e equipe do L.E.D.A. Identificou-se ademais, que não houve superposição de intervenções ou falas, o que permitiu uma alternância harmônica entre as participações.

A partir do segundo semestre, as atividades de caráter formativo ficaram interrompidas com a abertura da instituição para mais alunos, devido às novas orientações sanitárias relativas ao Covid-19. Por esse motivo, somente a equipe do L.E.D.A passou a atender as crianças nas oficinas de jogos, bem como a preencher os registros de observação.

Recurso Didático. Como recurso didático, utilizou-se três Cadernos-Diários diferentes, um para cada semestre, especialmente criados para dar suporte a este modelo de atendimento remoto (vide Guia do L.E.D.A., 2021). Os Cadernos-Diários foram produzidos pela equipe do L.E.D.A, tendo sido distribuídos para uso individual, entregues na instituição antes do início de cada semestre. Eles contêm o conjunto total de atividades gráficas para as crianças realizarem ao longo de cada semestre do Programa de Intervenção com Jogos. Além dos cadernos, foram utilizados materiais como lápis de cor, lápis grafite, borracha, apontador, tesouras (doados à instituição), bem como os jogos relativos a cada semestre (emprestados durante o período de uso). Verificou-se que nesta nova modalidade de oficinas remotas, o Caderno-Diário constituiu não só um suporte físico das atividades, mas também adquiriu um valor simbólico de “ponte”, ao modo de um objeto que fortaleceu e enlaçou a continuidade temporal das oficinas semana

após semana. As crianças manifestaram uma boa apropriação do caderno, sendo cuidadosas com o material, lembrando de pegar no início de cada encontro e guardar ao final do horário no local combinado.

Tempo. A gestão do tempo foi bem desafiante, uma vez que havia atrasos na chegada das crianças e/ou demora para ligar o notebook, e em nenhum momento foi possível compensar essa perda acelerando as atividades. Foi observado que as crianças precisavam chegar com calma, havia o momento de cumprimentar quem chegava e o que parecia ser rapidamente realizável nem sempre o foi. Além disso, ser necessário “traduzir” muitas das falas das crianças consumiu bastante tempo, além de ter que perguntar e ouvir todos e todas que quisessem se manifestar. Com isso, houve a necessidade de um processo adaptativo de todos, fomos nos adaptando para conhecer e ajustar os ritmos temporais de cada atividade e em cada dia de oficina.

A duração das sessões foi “recortada” em quatro partes: jogo principal, atividade complementar, roda de conversa e fechamento, sendo que estes dois últimos incluíram um tema para discussão e um momento de finalização, com propostas voltadas para observar a respiração e acalmar a mente. Para o modelo on-line optou-se em seguir a sequência mencionada acima, algo que acontece de forma diferente no modelo presencial, em que sempre se inicia a oficina do dia com uma atividade denominada “inicial” (agora denominada “atividade complementar”). A inversão foi proposta por compreender que o maior objetivo seria conseguir realizar o jogo principal, que caracteriza as oficinas. Como o tempo de duração de cada atividade ainda estava em construção e constituiu um fator desconhecido no modelo remoto, foi importante garantir o jogar, propondo em seguida os demais desafios e a conversa final. Foi observado que essa mudança metodológica foi significativa e pertinente, trazendo maior flexibilidade para adaptar as propostas conforme os ritmos das crianças e as características da nova modalidade. Foi também interessante variar entre começar com o jogo do dia e as demais atividades. Em determinados dias, foi feita a experiência de alternância (entre começar com o jogo principal e/ou a atividade complementar) e isso também gerou bons resultados, principalmente pela surpresa ou procedimento inesperado, que foram bem recebidos pelas crianças.

A conversa final sofreu muitas oscilações, em todos os semestres, porque variou conforme o tempo que ficou disponível após o jogar e as demais propostas. Além disso, a interação com os participantes ficou um pouco prejudicada no período em que máscaras foram de uso obrigatório e pela eventual baixa qualidade de áudio, o que às vezes tirou a espontaneidade da comunicação, por terem que repetir o que diziam.

Em cada semestre ocorreram aproximadamente 12 encontros e os quatro momentos foram assim organizados: (1) o jogo principal, sendo algumas modalidades do 4Cores no primeiro semestre (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1996); Tangram e Feche a Caixa no segundo (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2000); Cara-a-Cara, Imagem e Ação e Conte um Conto no terceiro semestre (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005); (2) as atividades suplementares com desafios que instigam a solução de desafios como caça-palavras, cruzadinhas, contagens e correspondências; alguns questionários sobre curiosidades a respeito das crianças e sua vida escolar, bem como sobre mudanças percebidas e novas possibilidades de ação; (3) os temas para reflexão destacaram aspectos para as crianças falarem sobre vida saudável, economizar água, sono, alimentação, amizade, ajudas em casa, atividades físicas e brincadeiras, enfrentamento de problemas, força e coragem, equidade, análise de atitudes, perfil de comportamento; (4) para fazer o fechamento de cada dia, geralmente com duração de um ou dois minutos, foi proposta alguma atividade de respiração, desde simples atenção ao inalar e exalar, até alguns exercícios para relaxar. Este momento ocorreu com regularidade e todas as crianças concordaram em participar, indicando que estavam envolvidas com a ideia e gostaram de aproveitar esse tempo de pausa na agitação.

Nas situações de perguntas, as crianças trouxeram informações interessantes e registraram espontaneamente os conteúdos ou solicitaram ajuda para escrever. As questões abordavam aspectos relativos à vida em família, na escola e pensamentos sobre alguns temas. Essa forma de conversar permitiu compartilharem um pouco sobre suas características, o que faziam no cotidiano, suas necessidades, sobre o que lhes gerava aflição e/ou alegria. Era esperado que houvesse um certo “efeito de contágio” nas respostas, pois elas eram expressas em no grupo, mas o que se observou foi originalidade e criatividade. Ou então, uma criança falava algo que ajudava a outra a lembrar de uma resposta, mas com seu próprio conteúdo. De modo geral, houve muita flexibilidade e adaptação para respeitar as necessidades e as variações dos tempos de cada grupo, gerando novas formas de organização.

Intervenções. Em termos das opções para realizar intervenções, houve mudanças significativas em relação ao modelo de atendimento presencial. Este talvez tenha sido o aspecto que mais desafiou os profissionais do L.E.D.A, que tinham como referência uma forma de atuação com as crianças bem mais próxima e personalizada. Inicialmente, as possibilidades de intervenção individual no modelo remoto ficaram praticamente extintas e houve bastante cuidado para evitar exposição de alguma criança. Em geral, buscou-se pontuar aspectos que pudessem servir “para todas” ao invés de falar de uma situação em particular. Também experimentou-se fazer perguntas abertas para quem quisesse responder nas situações em que a atividade do Caderno-Diário solicitava informações sobre a vida escolar, rotinas e dificuldades percebidas. Outro recurso que desencadeou muitas conversas foram os temas para gerar reflexões baseadas em imagens, propostas ao final de diversas oficinas. Os temas variaram desde aspectos relativos à alimentação saudável e qualidade do sono até relacionamento familiar e vida no coletivo .

Na perspectiva das crianças, sempre houve respeito quando preferiram silenciar ou não quiseram comentar sobre algum assunto. Foram sugeridas opções como responder oralmente para quem ainda não sabia escrever (e nos momentos em que não quisesse fazê-lo), ou ainda, simplesmente tinha o direito de não mostrar algo que tinha produzido (escrita ou desenho). Houve tentativas, assim, dar espaço para que cada uma se sentisse mais confortável. Provavelmente por este motivo, a maioria ficou com mais confiança para se expressar e foi observado que esta forma de conduzir as situações favoreceu a vontade de se manifestar com as pesquisadoras e com os colegas. Assim, até mesmo as intervenções mais individualizadas que não ocorreram no primeiro semestre foram realizadas, uma vez que a própria criança estava se colocando em evidência para trazer algum assunto em pauta.

Ao final, a maior diferença em termos da possibilidade de intervir foi que tudo era compartilhado com todos e todas, de modo respeitoso e gentil. E, ainda que as questões mais individualizadas tenham ficado excluídas, o que foi realizado também gerou aprendizado, só que mais geral, no que se referiu às questões atitudinais, conteúdos escolares e comportamentos a serem modificados.

Pontos Positivos. Em todos os semestres houve aspectos que favoreceram a realização das oficinas, e tal fato serviu como mais um incentivo à continuidade da experiência. Por exemplo, houve constante disposição das professoras e diretora da ONG para viabilizar as oficinas, que respeitaram os dias e horários oferecidos, mantiveram as salas limpas e organizadas e trouxeram as crianças ao local combinado. Além disso, os equipamentos que seriam usados geralmente estavam em ordem e disponíveis para uso e foram corretamente conectados à plataforma Google Meet, com internet que geralmente funcionou.

Quanto aos materiais cedidos para uso no semestre e/ou doados pelo L.E.D.A à instituição, ainda que com algumas faltas, também estavam no local determinado para as crianças poderem encontrar e usar. Em relação à utilização de Cadernos-Diários, parece ser essencial

ter esse recurso como “fio da meada” que une a equipe do L.E.D.A com as crianças e o programa de intervenção, tendo se mostrado como um organizador muito útil e referência para o trabalho.

Outro aspecto que merece destaque, e que se refere ao propósito de oferecer as oficinas de jogos, é seu efeito e/ou benefícios para as crianças. Aquelas que frequentaram os três semestres do programa com assiduidade mostraram mudanças de atitudes e comportamentos, assim como progrediram em termos dos procedimentos de jogo, tendo entendido melhor as regras, buscado superar erros e criado novos procedimentos de estratégias para jogar. Tais informações foram anotadas nos registros de observação utilizados pela equipe do L.E.D.A para acompanhar o desenvolvimento de cada uma.

Não podemos deixar de mencionar a importância da participação das crianças que foram selecionadas para as oficinas, sem as quais nada teria acontecido. Em geral vinham dispostas para realizar as atividades, até mesmo curiosas para saber quais seriam as novidades. Ao longo do tempo, muitas ficaram bastante à vontade conosco, fazendo comentários e perguntando sobre quem estava ausente no vídeo (referindo-se a algum adulto que eventualmente faltara no dia). Também ocorreu de a rede de internet ser interrompida e as crianças se manterem na sala até a situação voltar ao normal, mais uma vez indicando que o vínculo e a cooperação eram a tônica dos encontros.

Desafios e Estratégias de Superação. O principal desafio se referiu ao fato de ser algo desconhecido: este trabalho remoto não existia antes e não havia, portanto, referências em que se podia pautar. Assim sendo, constituiu-se como uma construção coletiva, tanto por parte da equipe do L.E.D.A, como das professoras e crianças, que esteve sempre sujeita a mudanças, correção de erros e reformulações. Cada dia foi criado com a contribuição de várias ideias e exigiu constante capacidade de adaptação para ampliar as possibilidades e favorecer a continuidade.

Em termos de tecnologia, a questão sonora consistiu no maior e permanente desafio, tanto quando houve acompanhamento das professoras, como sem a presença delas. Tal fato agravou-se também pelo uso obrigatório de máscara, o que durou dois dos três semestres das oficinas. Diariamente foram feitos ajustes e contou-se muito com a colaboração do grupo de crianças. Quanto às imagens, contamos com a boa vontade de cada um, e assim deu para enxergar as produções, sendo alguns momentos até mesmo possível ver de longe. No entanto, todas as vezes em que havia baixa nitidez para enxergar o que estava escrito, desenhado ou pintado, foi solicitado aproximarem as produções do notebook (por ser mais estável na base), o que favoreceu a melhor visualização e gerou aumento da nitidez das respostas. Dessa forma, os entraves tecnológicos foram sendo contornados.

Outro desafio importante foi conseguir observar as trajetórias de cada criança mais minuciosamente enquanto estavam realizando as propostas. Olhar “de longe” gerou possibilidade de perceber melhor o todo, o contexto, os deslocamentos e interações. Possibilitou observar o funcionamento do grupo e as questões de convivência. No entanto, os procedimentos mais detalhados “escapavam aos olhos” e foi considerado a possibilidade (ou não) de as crianças compartilharem o que tinham feito. Com isso, as intervenções mais individualizadas ficaram diferentes, principalmente quanto à construção de procedimentos para superação das dificuldades. Optou-se por transformar todas as oportunidades em assunto geral proporcionando algumas conversas mais amplas e menos pontuais.

O número de crianças por grupo foi um aspecto que gerou necessidade de diferentes ajustes. A inconstância de permanência na instituição, assim como mudanças de período escolar afe-

taram diretamente a quantidade de crianças que frequentavam as oficinas de jogos em cada semestre. Isso gerou necessidade de rearranjar a distribuição de crianças nos grupos. Tal fato aparentemente constitui uma característica do público que é atendido no programa de intervenção, pois ocorre com regularidade, não tendo sido registrado apenas com os grupos da instituição, mas também nas oficinas de jogos presenciais realizadas no L.E.D.A.

Todos esses desafios constituíram parte do processo de construção deste novo formato de atendimento. Flexibilidade, curiosidade, trabalho em equipe e vontade de fazer dar certo foram as principais atitudes que alavancaram as mudanças para contornar os obstáculos. Notou-se empenho geral para as oficinas serem realizadas com a melhor qualidade possível, visando trazer benefícios para as crianças e servir como inspiração para o trabalho das professoras que estiveram colaborando.

Temas sobre a Experiência Sociocognitivo-Afetiva com Crianças

Há diversos aspectos que fazem refletir sobre este formato do programa de intervenção, bem como permitem analisar suas implicações e contribuições para o desenvolvimento infantil, qualidade de vida e construção de atitudes favoráveis à aprendizagem. Assim é importante destacar alguns temas que surgiram a partir desta experiência *on-line*, lembrando que os recortes têm uma função exclusivamente didática, pois há uma relação muito estreita entre eles, que podem ser entendidos como interdependentes, e não de forma separada. Os temas aqui selecionados foram os que mais chamaram atenção ao longo dos três semestres das oficinas e poderão servir de referência para realizar novas pesquisas, criar outros programas de intervenção e elaborar mais produções escritas.

Construção de Vínculo. Este foi um ponto alto para o atendimento ser viável e ter continuidade, podendo ser considerado em duas perspectivas: vínculo das crianças com quem estava conduzindo as oficinas virtualmente e engajamento delas com as atividades realizadas por meio de jogos e uso do caderno-diário. As propostas em si traziam elementos que despertaram interesse e curiosidade, mas estes, sozinhos, não sustentariam o trabalho dos semestres (segundo e terceiro) em que não havia professoras acompanhando presencialmente os grupos. As crianças demonstraram aceitar a liderança remota, e em várias ocasiões, tal fato ficou evidente. Como ponto de partida, sempre que foram chamadas para as oficinas, concordaram em participar e permanecerem na sala durante todo o período. No decorrer do programa, notou-se crescente familiaridade com quem conduzia as oficinas, fazendo perguntas, propondo alguma alteração no plano do dia, respondendo às solicitações sem resistência, dando risadas e brincando. Ao mesmo tempo em que faziam as atividades e era possível cumprir o planejamento, havia espaço para conversar sobre suas realidades de vida e compartilhar algumas vivências.

Liberdade de Exploração. Se há algo de que qualquer criança gosta é experimentar a liberdade de escolher, concordar e discordar, participar ou não das propostas, decidir onde sentar e poder mudar de lugar, aparecer ou não no vídeo, pegar os materiais, ser ajudante, entrar e sair da sala (ainda que mediante pedido de permissão). Ao ficarem sozinhas com quem conduzia a atividade remota, foi gerado um ambiente muito rico de exploração, onde a cada oficina surgia uma nova atitude a ser “testada”, que permitia inclusive ligar e desligar o som do notebook, desconectar da sala e reconectar, colocar a mão sobre o vídeo para tapar o acesso visual e até mesmo brincar, mudando o plano de fundo da tela. Muito foi experimentado e, com o tempo, a necessidade de conturbar, contestar ou chamar a atenção foi substituída pelo diálogo e pela explicação de atitudes que aparentemente estavam descontextualizadas na perspectiva de quem não estava *in locu*. Além disso, em várias situações,

as próprias crianças foram se autorregulando para encontrar o equilíbrio entre o excesso de liberdade e o que seria razoável para a oficina acontecer. Houve muitas intervenções e vários recursos de diálogo, inclusive por meio de perguntas-desencadeadoras, por exemplo, “O que acontece se não vemos as produções que vocês fizeram”? “Como executar as atividades sem colaboração e/ou participação”? “Tem como conciliar vontades e planejamento do dia”? Com isso, e uma constante atitude de empatia, as crianças foram percebendo até onde podiam estender o limite, tomando consciência da amplitude da liberdade em função das demandas do entorno. Aliás, ao final do terceiro semestre, observou-se a menor necessidade de muitas intervenções nesse sentido. Essa foi uma importante conquista e muito poderá beneficiá-las em outras ocasiões.

Autonomia em Construção. Como consequência de um espaço amplo de liberdade, foi colocada em evidência a necessidade de autocontrole para dominar certas vontades em detrimento de outras. Isto certamente foi desencadeado pelas intervenções de quem conduzia as oficinas, mas havia concordância das crianças. As formas de participação foram variadas e oscilaram bastante ao longo dos semestres, embora sempre houvesse alguma criança que colaborava com o andamento da atividade e isso ajudava as demais. Em algum momento, concluíam que estavam na sala remota para jogar e fazer atividades que consideravam atraentes e, portanto, se dispunham a realizá-las. Foi um processo de interiorização significativo e definitivamente havia consideração do outro quando eram observadas as atitudes e procedimentos de cada um. As crianças gradualmente foram se tornando capazes de respeitar as escolhas e combinados, muitas vezes ofereceram ajuda para quem não conseguia fazer algo, e até mesmo notou-se a possibilidade de escuta e aceitação quando uma disputa era vencida por outra.

Protagonismo em Ação. Um dos aspectos muito valorizados no âmbito escolar é conseguir que as crianças assumam o comando de suas ações e das consequências que elas geram. No caso das oficinas, foi demandado constantemente ter (ou conquistar) uma atitude ativa e proativa – e as crianças almejavam isso devido ao contexto que o jogo e as atividades do caderno-diário promoveram. Ao jogar, por exemplo, é essencial aprender a tomar decisões, escolher e sustentar as escolhas, assumir riscos e analisar resultados. Além disso, cada uma, no seu tempo, teve que enfrentar os desafios de ler e escrever, jogar de acordo com as regras, construir os materiais com papel e lápis, compreender e analisar, fazer cálculos e falar sobre as temáticas sugeridas. Estas, dentre tantas outras ações, promoveram constante necessidade de atuação individual tanto em relação aos colegas como para responder às demandas das atividades. Com isso, as dificuldades ficaram em evidência e foram sendo atendidas da melhor forma possível, o que colaborou para a superação de várias delas.

Respeito em Busca de Equilíbrio. O ambiente virtual poderia dar a impressão de ser desnecessário atuar com respeito, já que a professora não estava lá ao vivo. Porém, notou-se desde o primeiro dia uma consideração pelas normas de “boa educação” na medida em que as crianças nos cumprimentavam espontaneamente, pediam licença, concordavam ativamente com os comandos, cumpriam as propostas e dialogavam conosco. Houve um momento em que experimentaram certos exageros como não usar mesas e cadeiras ou ficar sem participar de uma atividade, mas ao serem respeitadas nessa fase de “teste de limites”, logo a vontade de contrariar as regras ficou reduzida a poucas crianças que realmente tinham mais dificuldade de autocontrole. Ao longo dos semestres, ainda que tenham ocorrido oscilações, o ritmo das oficinas ganhou uma regularidade e muitas vezes foi possível trabalhar em um clima de tranquilidade e cooperação. Houve momentos em que alguém quis compartilhar situações pessoais vivenciadas, e outros em que alguns cantavam músicas e faziam dancinhas. De modo geral, agiam alegremente e, ao mesmo tempo, consideravam os parâmetros que regiam as relações para que as oficinas pudessem acontecer, em um ambiente de bastante incentivo à construção do respeito mútuo.

Organização em Constante Desafio. Esse aspecto gerou necessidade de muitos ajustes durante os três semestres do programa. Como os materiais eram compartilhados por todos os grupos das oficinas e ainda estavam em um local de uso comum na instituição, houve perdas e substituições. O ponto positivo de tudo isso foi que as crianças vivenciaram a importância de guardar para encontrar novamente e de cuidar para poder ter quando precisassem. Nossa conduta foi de deixar livre e disponível, sinalizando as consequências de cada situação e contando com a ajuda da equipe da instituição quando foi preciso mudar alguma coisa (por exemplo, trocar uma caixa danificada, colocar os lápis em um outro pote, encontrar algum material que não estava na sala). Durante as oficinas, estimulamos ações como agir de modo cuidadoso e com critério, por exemplo, propondo colocar os materiais no mesmo lugar após o uso e manter o local arrumado e possível de ser usado por outras crianças, promovendo assim, a ideia de que é importante deixar tudo em ordem para uso compartilhado. Visando ajudar neste processo, no terceiro semestre foram distribuídas pastas individuais, com o nome de cada criança em etiquetas, para guardarem os cadernos-diários e outros papéis. Isso pareceu ser um ótimo recurso para preservar os pertences das oficinas, gerando uma nova organização.

Pertinência em Cheque. Para algumas crianças foi bem desafiante estar nas oficinas sem criar conflitos com quem as conduzia e os colegas. Muitas vezes essas ações eram por oposição, ou seja, escolhiam ficar em evidência provocando situações que tumultuavam o ambiente e geravam problemas para as atividades acontecerem. Por exemplo, sair da sala sem avisar, ficar gritando pela janela e usar o celular não faziam parte das possibilidades do contexto. Estas, dentre outras ações, causavam uma dissonância que era compreendida como dificuldade de agir de outro modo ou necessidade de chamar a atenção, talvez visando observar como a condutora virtual reagiria ou ainda, experimentando colocar em risco sua pertinência ao grupo. Ao serem surpreendidas com diálogos, orientações para novas possibilidades de atuação e pedidos de colaboração, toda a ampliação e/ou ultrapassagem de limites ficou esvaziada de sentido. Na maioria das vezes, essas crianças voltavam a se referir a nós, inclusive explicando os desafios que enfrentavam no âmbito escolar (que talvez justificassem as atitudes de contestação e oposição). Deste modo, recuperavam a calma e até mesmo pareciam aproveitar as dicas que dávamos para explorar outras formas de se colocarem em evidência ou discordarem de alguma regra. Nessas ocasiões, também houve interferência de algum(a) colega que ajudou a contornar a situação e convidou a fazer uma tarefa, ampliando a percepção de pertinência e descartando a ideia de exclusão. Gradualmente, portanto, foram reconquistando seu lugar no grupo, puderam vivenciar certas consequências e seus resultados, entendendo melhor as dinâmicas dos grupos e sua coparticipação.

Cooperação em Alta. Outro aspecto interessante que merece menção foram as evidências de cooperar em prol da ocorrência das oficinas e da união entre as crianças. Mais do que competir e disputar, foram capazes de agir em parceria com os colegas, cuidaram uns dos outros, se ajudaram espontaneamente, bem como foram colaborativos com as propostas, organização do espaço e cumprimento das regras. Inúmeros exemplos servem como ilustração desse ambiente de harmonia e ludicidade, como foi o caso de situações em que uma criança não conseguia realizar uma tarefa e alguém sempre ajudava ou até fazia por ela, fosse para realizar uma dobradura, colar algo, escrever corretamente ou encontrar uma palavra escondida num caça-palavras. Houve predominância de trabalho em equipe em detrimento de colocar o outro “para baixo” quando alguém não entendia uma explicação ou não conseguia fazer algo sozinho. Atitudes como as mencionadas favoreceram muito a realização de cada parte do planejamento.

Liderança Consentida. Como já foi dito, atuar remotamente em um grupo organizado no presencial foi um grande desafio para conquistar a anuência de todos em favor de seguirem quem conduzia as atividades virtualmente. Muito poderia ocorrer sem que fosse possível observar, pois o campo visual do notebook é mais reduzido do que quando se está junto das crianças.

Além disso, inevitavelmente há uma “imponência” da presença física, que naturalmente inibe certas atitudes. Assim, foi por meio de muitos diálogos com acordos e combinados, exercício de liberdades e autonomia, experimentação de protagonismo e cooperação que a liderança para condução das atividades foi gradualmente concedida. Houve momentos em que a ação de surpreender as crianças teve um efeito bastante positivo ao ser proposto algo que elas gostariam de fazer, mas achavam improvável que fosse permitido. Por exemplo, virar cambalhotas e fazer brincadeiras motoras nos colchonetes ou propor que escolhessem eliminar alguma atividade; certamente não faziam parte do plano inicial do dia, mas foram muito bem aceitas e geraram um clima favorável para fazerem as demais atividades.

Exercício da Autoridade sem Recorrer a Atitudes Autoritárias. Colocar em pauta possibilidades e benefícios de participação, experimentação e ajudas compartilhadas proporcionou um ambiente “pró-trabalho” e permitiu a construção de alternativas para situações desafiantes vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos, bem como para a gestão das oficinas que contaram somente com a condutora virtual. Como consequência, notou-se uma crescente disposição para que cada dia pudesse ser cumprido, o que contribuiu para ampliar as aprendizagens e a qualidade de vida, em especial no contexto das oficinas, e talvez se expandindo para o âmbito escolar. Vale destacar que tudo isso foi um processo com conquistas graduais e muita negociação, sem no entanto, necessidade de recorrer a medidas mais drásticas como chamar a diretora para ajudar a resolver algum problema ou sugerir a saída de alguma criança; atitudes que foram suficientes para dar conta de todas as situações que surgiram. O que ficou claro foi a possibilidade de dialogar e considerar as solicitações, sempre com disposição para atender/ incorporar os pedidos, ou ainda, explicar as decisões (no caso de algum pedido não poder ser atendido), uma vez que havia planejamento e objetivos a serem alcançados.

Considerações Finais

Ao final do programa, notou-se tendência de bom aproveitamento das propostas e ocorrência de mudanças nos procedimentos e atitudes, indicando melhoras no desenvolvimento e observação de certo progresso, principalmente dos participantes que frequentaram assiduamente os atendimentos. No entanto, um total de três semestres parece ser uma experiência insuficiente para tirar conclusões definitivas, notar regularidades que possam ser generalizadas ou inferir resultados. O que se tem até o momento uma primeira experiência do programa de intervenção *online* em três semestres, correspondente a um conjunto de aproximadamente 35 sessões. Apesar desta ressalva, foi possível fazer uma análise reflexiva do trabalho, apresentada neste texto, visando a sua replicação em novos contextos, com ajustes e remanejamentos para, assim, consolidar o programa de intervenções em formato remoto como uma iniciativa geral de atendimento a crianças com dificuldades escolares, de diferentes localidades.

No início houve apreensão, muitas perguntas e menor comunicação entre a equipe do L.E.D.A e as crianças. Isto sofreu importantes conquistas ao longo dos semestres: várias crianças passaram a fazer perguntas diretamente para quem estava conduzindo as propostas, os comandos não precisaram ser sempre reforçados para serem atendidos, as crianças prestaram atenção às explicações e/ou instruções, chegaram animadas e pareciam interessadas, manifestando disposição para realizá-las. De modo geral, ao longo dos três semestres todas as atividades planejadas foram concluídas satisfatoriamente e as crianças se mostraram engajadas e comunicativas com a equipe do L.E.D.A através da tela do notebook. Tais exemplos constituem bons indicadores de que o atendimento *on-line* poderá constituir de fato uma nova alternativa de alcance ainda maior para ajudar crianças que não podem ir até o L.E.D.A presencialmente. Ou seja, espera-se

que o L.E.D.A possa oferecer, em acréscimo ao atendimento presencial, uma alternativa criativa, inovadora e viável, ampliando cada vez mais suas fronteiras.

Ao finalizar esta apresentação da experiência com oficinas de jogos em formato remoto, é possível tecer as seguintes considerações: (1) em primeiro lugar, tal formato é viável, ou seja, o contexto em que grupos de crianças atuam jogando e resolvendo situações-problema, sob a supervisão de adultos, pode ser montado em ambientes educacionais que possuam condições de internet, com equipamentos para acesso remoto (notebook ou computador com microfone e câmera) e salas disponíveis para o atendimento ocorrer; (2) no primeiro semestre, a participação presencial da professora na organização da sala e do material, assim como sua permanência durante as oficinas, é fundamental. De acordo com as condições da instituição onde as oficinas de jogos ocorrerão, consideramos ser altamente recomendável que pelo menos uma professora continue acompanhando os demais semestres, podendo agregar um caráter formativo ao trabalho; (3) a observação de procedimentos ao jogar e de atitudes favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem pode ser feita à distância, contando com a qualidade da câmera do equipamento, posicionada em ângulos favoráveis, bem como com a cooperação das crianças, mostrando o que fizeram por meio de aproximação do caderno-diário ao notebook; (4) em termos de condução das oficinas, é preciso ter o líder das propostas e pelo menos um observador, para garantir melhor coleta de informações. A professora da instituição também poderá ser convidada para contribuir com mais informações; (5) há a sugestão de que oficinas de jogos para grupos de crianças podem ser realizadas com um número mínimo de 2 e máximo de 7, de acordo com as características e/ou necessidades da faixa etária. Notou-se que quanto maior a idade, maior pode ser o grupo, desde que haja espaço para mesa e cadeiras posicionadas em lugar de alcance visual; (6) um trabalho de formação para os professores pode ser oferecido em horários disponíveis pela instituição educacional, o que permite conhecerem a estrutura do programa de intervenção com jogos, beneficiando mais amplamente suas práticas; (7) a aplicação dos princípios estabelecidos para as oficinas presenciais é viável desde que os objetivos e expectativas, assim como os focos de observação sejam ajustados; (8) os maiores limites das oficinas de jogos em formato remoto são a qualidade do acesso à internet, assim como a disponibilidade dos educadores das instituições para fornecer infraestrutura e organizar a ida das crianças ao local definido para as oficinas ocorrerem; (9) o alcance principal da experiência com o programa de intervenção neste formato é a expansão do trabalho com oficinas de jogos para crianças com dificuldades escolares, pois estende o benefício a crianças que não têm condições de se deslocarem até a Universidade.

Em síntese, é possível dizer que o formato remoto de oficinas de jogos apresentou um caráter inovador alinhado com outras intervenções surgidas no contexto da pandemia de Covid-19 e que poderão permanecer como alternativas de atendimento para populações de localidades mais distantes e/ou com menores possibilidades de se deslocarem até a universidade para receberem atendimentos em formato presencial. A repetição do programa de oficinas de jogos *on-line* permitirá esclarecer se os bons indicadores aqui relatados foram pontuais ou se podem se tornar marcas gerais deste formato de intervenção.

Agradecimentos

Agradecemos à Direção, professoras e crianças da instituição as quais viabilizaram esta pesquisa.

Agradecemos à equipe do L.E.D.A. pela colaboração na pesquisa.

Agradecemos à FAPESP pelo suporte financeiro à pesquisa.

Referências

- DE SOUZA, M. T. C. C. et al. Does playing games contribute to develop better attitudes? **Psychology Research**. v.4, n. 4, p. 301-309, 2014. Disponível em: <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/56a8850990ef0.pdf> Acesso em 10 jan. 2023.
- DE SOUZA, M. T. C. C.; PETTY, A. L. Programa de intervenção com jogos: teoria e prática. **Rev. Cult. Ext. USP**, v. 18, p. 25-36, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/143591> Acesso em 10 jan. 2023.
- DE SOUZA, M. T. C. C. et al. Desafiando crianças a pensar: intervenção com jogos. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 53-69, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100006 Acesso em 10 jan. 2023.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.
- GARBARINO, M. I. **A construção do prazer de pensar e desenvolvimento**: um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar. 297f. Tese (Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24072017-181914/pt-br.php> Acesso em 10 jan. 2023.
- GARBARINO et al. Jogos e intervenções grupais no atendimento de crianças com dificuldades escolares. **Psico**, v. 51, n. 3, p.1-12, jul-set, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/30367> Acesso em 10 jan. 2023.
- KUNSCH, C.; DE SOUZA, M. T. C. C.; PETTY, A. L. S. Desafiando crianças a pensar: intervenção com jogos por três semestres. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 29, n. 30, p.: 6-27, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000100002 Acesso em 10 jan. 2023.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **4Cores, Senha e Dominó – oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PETTY, A. L. S. ; DE SOUZA, M. T. C. C. Executive functions development and playing games. **US-China Education Review B**, v. 9, p. 795-801, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537211.pdf> Acesso em 10 jan. 2023.
- PETTY, A. L. S.; DE SOUZA, M. T. C. C. Social development in a game context. **Psychology**, v. 5, p. 1419-1425, 2014. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=49317> Acesso em 10 jan. 2023.
- PETTY, A. L. S. DE SOUZA, M. T. C. C.; MONTEIRO, T. A. Intervenção com jogos em processos de desenvolvimento e aprendizagem. **Psic. da Ed.** São Paulo, v. 49., p. 31-39. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200004 Acesso em 10 jan. 2023.

- PETTY, A. L., KUNSCH, C.; DE SOUZA, M. T. C. C. Desafiando crianças a pensar: intervenção com jogos e processos de desenvolvimento. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 30, n. 31, p.: 36-53, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542021000200006 Acesso em 10 jan. 2023.
- PETTY, A. L.; DE SOUZA, M.T.C.C. **Guia do L.E.D.A.: oficinas de jogos, estudos e tematizações**. São Paulo: Laboratório de Estudos sobre Desenvolvimento e Aprendizagem do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021. ISBN: 978-65-87596-21-1/ DOI: 10.11606/9786587596211. Portal da Biblioteca da USP: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/737> Acesso em 10 jan. 2023.
- PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1974.
- PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Edusp, 1978.
- SILVA, S. C. da. **O Jogo Set Junior em oficina de jogos: Processos de aprendizagem e atividades de intervenção**. 206 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13072018-154732/pt-br.php> Acesso 14 de mar. 2023.
- TABOADA, N. G. **A implementação de jogos de regras no cotidiano escolar como forma de estimulação das funções executivas**. 99 f. Dissertação (Mestrado em psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92832/269450.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 14 de mar. 2023.