

# Três Dialéticas e Ambientes Sociais Terapêuticos de Aprendizagem

Carrie Lobman

**Como citar:** LOBMAN, C. Três Dialéticas e Ambientes Sociais Terapêuticos de Aprendizagem. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural** : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.125-137. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p125-137>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# TRÊS DIALÉTICAS E AMBIENTES SOCIAIS TERAPÊUTICOS DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

*Carrie Lobman*

Eu tenho sido professora toda a minha vida e hoje eu gostaria de compartilhar com vocês três histórias da prática que ilustram algumas das descobertas-chave da terapêutica social, uma prática do desenvolvimento humano, aprendizagem e mudança social influenciada por Vygotsky. Mas primeiro eu quero proporcionar-lhes um contexto - como acadêmicos e estudantes sócio-culturais, estamos cientes da importância do contexto, cultura e história de como nós vemos as coisas. Então, eu quero dar-lhes um sentido do contexto em que a terapêutica social emergiu ao longo dos últimos trinta anos.

O Instituto East Side é um centro de investigação e formação que cresceu a partir dos movimentos sociais da década de 1960 nos Estados Unidos. Como vocês provavelmente sabem, a década de 1960 foi uma época de rápida mudança social e cultural em grande parte do mundo, incluindo os EUA. Milhares, se não milhões de pessoas, foram se unindo para tomar iniciativas e mudar o mundo – por meio de protestos públicos certamente, mas também desafiando as formas pelas quais nós, seres humanos, organizávamos nossos relacionamentos, nossas comunidades, nossas escolas.

---

<sup>1</sup> Traduzido por Stela Miller – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília.

As pessoas que acabaram por criar a terapia social e aquilo que viemos a chamar de Comunidade de Desenvolvimento faziam parte desses movimentos. O que foi um pouco incomum sobre esse agrupamento é que, quando os anos 60 terminaram e uma reação conservadora tomou o controle dos EUA, eles escolheram continuar. Eles tentaram muitas coisas diferentes - uma união de beneficiários do bem estar social e uma prática de terapia radical e, com relação à conversa de hoje, abordagens inovadoras e fora do padrão à aprendizagem e ao desenvolvimento que têm sido praticadas tanto em escolas como fora delas, em ambientes de aprendizagem informal. O que essas práticas compartilham é um foco sobre a relação entre o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento da comunidade - que, se vamos mudar o mundo, os seres humanos que estão fazendo a mudança têm de desenvolver.

Cerca de dez anos dentro desse projeto, no final dos anos 1970, descobrimos o trabalho de Lev Vygotsky, e, desde então, seus escritos sobre a aprendizagem e desenvolvimento, jogo, emoções e arte têm nos ajudado a entender melhor o que já estávamos fazendo e nos ajudou a desenvolver ainda mais e fazer crescer o trabalho. Embora haja muitos aspectos da obra de Vygotsky que foram explorados por estudiosos desde que o seu trabalho tornou-se disponível em Inglês pela primeira vez, temos feito uso particular de Vygotsky como metodólogo e dialético. Então, no restante da minha palestra, eu quero compartilhar com vocês três dialéticas de Vygotsky por meio de histórias sobre professores e estudantes que trabalham para criar ambientes de aprendizagem e desenvolvimento.

## **APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Um grupo de sete adolescentes pobres e da classe trabalhadora afro-americanos e latinos pisam o palco. Dois deles haviam se evadido da escola; os outros frequentam algumas das escolas de menor sucesso em Nova York. Eles se levantam e começam uma leitura encenada da peça “O que é estar morto?” do dramaturgo pós-moderno Fred Newman. A peça, que foi escrita para atores e públicos adultos, envolve questões de morte, tempo, pós-modernismo, revolução, existencialismo, e relações entre negros e judeus nos Estados Unidos. Os jovens dramatizam o texto e,

em seguida, sentam-se para uma conversa com o público. O público, na sua maioria adultos brancos, faz muitas perguntas. “Como foi para você, um menino afro-americano, atuar como um judeu russo no século 19 na Rússia?” “Como você aprendeu seu texto?” Em algum momento alguém pergunta a um dos jovens se ele sabia sobre o que o texto falava. Ramik respondeu lenta e, deliberadamente, parando muitas vezes. Ele diz: “Eu não tenho certeza se a peça é sobre algo, mas parece-me que Fred estava brincando com um monte de questões existenciais, como, o que é a morte? É um final? E somos apenas uma pessoa, um verdadeiro eu?” Outro membro da plateia pergunta se ele estudou filosofia na escola. Os jovens olham-se e riem. Quando perguntados sobre o que acham engraçado, eles descrevem as escolas onde eles quase não leem livros e muito menos têm conversas sobre filosofia, e onde as aulas se concentram em tentar compensar o que não tinha sido ensinado ao longo de todo o ensino fundamental. Ramik diz: “Eu aprendi mais durante as três semanas de preparação para esta leitura do que eu aprendi durante todo o ano na escola, ou do que talvez jamais tenha aprendido. Quando começamos a ler a peça, eu mal conseguia pronunciar as palavras, mas depois eu comecei a me tornar realmente Issac, e o texto começou a fazer mais sentido. Dan [o diretor e dramaturgo do teatro] contou-nos muito sobre a história dos judeus na Rússia e o comunismo e sobre a história dos judeus e negros trabalhando juntos. E então eu comecei a ler coisas na internet. E é realmente interessante”.

Há muitas maneiras interessantes de ver esta história. Pode-se olhar e medir a aprendizagem que ocorreu através desta atividade. Claramente, Ramik tinha aprendido algumas coisas - agora sabia algumas novas palavras do vocabulário e ele poderia falar sobre a história da Revolução Russa etc. Mas eu quero que demos uma olhada ao *como* dessa aprendizagem. Como um menino que não concluiu o ensino médio e cujo nível oficial de leitura não foi nem de perto o do nível da peça consegue se envolver em um diálogo sobre o comunismo e a morte?

Bem, eu acho que para entender isso, temos de olhar para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A Psicologia tem explorado essa relação por bem mais de um século, e há várias maneiras diferentes de ver isso, e todas elas têm implicações para a prática educacional.

Uma maneira de entender as relações [entre aprendizagem e desenvolvimento] é que eles são a mesma coisa, ou que o desenvolvimento é apenas a acumulação de aprendizagem. Se aprendermos o suficiente, então vamos nos desenvolver. Isso é geralmente associado ao behaviorismo e à educação especial. A partir desta perspectiva, é difícil entender o crescimento de Ramik e de seus colegas artistas. Há pouco espaço nessa teoria para a magia de saltos de desenvolvimento.

A segunda maneira de compreender essa relação é que o desenvolvimento é a plataforma na qual ocorre a aprendizagem. Não podemos aprender até que tenhamos atingido um determinado nível de desenvolvimento. Esta compreensão é mais associada a Piaget. Escolas nos Estados Unidos são, na maior parte, baseadas nessa crença. As crianças são obrigadas a passar por uma sequência de aprendizagem de passos bastante fechados com base em sua idade e nível de desenvolvimento presumido. E se você ficar para trás, a expectativa é que você precisa de recuperação, a fim de “alcançar” o ponto onde você deveria estar. Infelizmente, para muitas crianças, isso significa que elas estão presas fazendo o trabalho que já não é de nenhum interesse para elas. Nesta perspectiva, a peça era imprópria para o nível em que esses jovens estavam.

Mas Vygotsky, como sabemos, ofereceu um entendimento diferente da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ele disse que a aprendizagem *conduz* o desenvolvimento. Mas o que ele quer dizer com *conduz o desenvolvimento*? Muitos educadores vygotkianos nos Estados Unidos consideraram que isso quer dizer que é a instrução ou a aprendizagem que vem antes do desenvolvimento de uma forma temporal. Essa instrução deveria ser concebida para ser orientada à “zona de desenvolvimento proximal” do estudante que é ela própria definida como a atividade cognitiva que uma criança pode realizar com a ajuda de um adulto ou colega mais qualificado. A ênfase é sobre a aprendizagem que ocorre quando você ensina à frente de onde a criança está em seu desenvolvimento. Eu encontrei pela primeira vez esse entendimento, e, na verdade, Vygotsky, quando visitei pré-escolas cubanas em 1987. Os centros estavam cheios de crianças envolvidas em rico jogo dramático com versões em miniatura da casa e artefatos cubanos e de pequenos empreendimentos. Como uma professora pré-escolar treinada em uma abordagem piagetiana americana

centrada na criança, eu adorei. Em seguida, no final de cada hora, as crianças, desde as pequenas até as de cinco anos de idade, eram retiradas do jogo para participar de exercícios didáticos de 10 minutos usando cartões e planilhas. Agora, como uma piagetiana, eu estava confusa. Parecia desenvolvimentalmente inadequado. Quando perguntei sobre o que era aquilo, o diretor explicou que era [um trabalho] baseado no conceito vigotskiano de aprendizagem conduzindo o desenvolvimento. Que a instrução estava voltada para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, e os professores estavam fornecendo estas experiências visando dar-lhes apoio para irem para o próximo nível de aprendizagem.

Então, a partir dessa perspectiva, os adultos estavam instruindo os jovens que atuavam na peça *O que é estar morto?* sobre as coisas que estavam em sua ZDP, e esta aprendizagem / instrução causou o desenvolvimento que vimos no palco. Este entendimento vai mais longe para explicar o que poderia ter produzido o que os jovens fizeram no palco, mas atribui causalidade e linearidade, o que ainda não parece exato. Não houve aprendizagem / instrução que aconteceu antes (aos jovens não foi ensinado algo antes da criação da peça), e o aprendizado que os jovens aparentemente conseguiram parece inseparável de seu desenvolvimento total.

Sob a liderança pós-moderna de Newman e Holzman<sup>2</sup>, a terapêutica social libertou o *desenvolvimento conduzido pela aprendizagem* da necessidade modernista de explicar tudo causalmente.

Para nos ajudar a ver o que isso poderia significar, vamos na realidade voltar no tempo quando Ramik e seus companheiros artistas estavam aprendendo a falar. Vygotsky descreve como a mãe, ou os pais, ou irmãos conversam com a criança muito antes de o bebê saber falar. Eles se relacionam com a criança como um falante antes que ela seja também um falante. O bebê diz, “ba guu da bi” e a mãe diz: “É um dia bonito, não é?” O bebê não tem que aprender a falar (ou ser ensinado a falar) antes que possa ser incluído na comunidade de falantes. E nesse meio, onde o bebê está co-criando com a mãe (ou pai, ou irmãos), ele / ela se torna um falante. Outra maneira de dizer isso é que o bebê é referido não só como quem ele é (um não falante), mas como quem ele virá a ser (um falante).

---

<sup>2</sup> Fred Newman, criador da terapia social, e Lois Holzman, psicóloga do desenvolvimento, fundaram, em 1985, o Instituto East Side – New York, que agora é dirigido por Holzman. [Nota da tradutora.]

Neste caso, a aprendizagem que conduz o desenvolvimento não é linear. A aprendizagem / instrução não está nem antes nem depois do desenvolvimento; estão em uma relação dialética entre si e são inseparáveis da criação do ambiente onde as pessoas podem fazer coisas antes que elas saibam como fazê-las.

Então vamos voltar para os jovens atores e filósofos do espetáculo *O que é estar morto?* O que podemos ver se olharmos através da lente da dialética da aprendizagem e desenvolvimento? Parece claro que esses jovens estavam sendo tratados como se estivessem à frente de onde eles estavam. Eles estavam sendo incluídos em uma atividade que exigia que eles fizessem coisas (e dissessem coisas) a respeito das quais sabiam pouco. Realmente saber não era um fator em absoluto. Não houve teste sobre a história da Rússia, ou filosofia, ou mesmo habilidades de atuação. Todo mundo que queria participar podia. Também não houve tentativa de diluir o conteúdo da peça para torná-la mais adequada ou mais fácil de entender. Pelo contrário, os adultos no programa trabalharam ao lado dos jovens para ajudá-los a serem bem sucedidos com a peça tal como era. Eles foram apoiados do mesmo modo que os bebês são apoiados para falar sem saber como; esses jovens participaram na criação da produção sem ter que saber como. E, no processo, eles se reconectaram à experiência que todos nós tivemos quando crianças - a experiência de que a aprendizagem é algo que as pessoas fazem e que somos um aprendiz. A aprendizagem que conduz o desenvolvimento vista desta forma não é linear, é emergente e dialética.

Uma maneira de entender como é que Ramik e seus companheiros artistas poderiam, ao que parece, rapidamente compreender tal material complicado é que o que emergiu da experiência de fazer teatro foi a necessidade e o desejo de aprender – foi no processo de criação em conjunto que eles puderam descobrir o desejo de aprender mais. Outra forma de dizer isso é que a aprendizagem é emocional, bem como cognitiva, e a relação entre as duas é fundamental para criar ambientes onde os alunos podem se desenvolver como aprendizes.

## EMOÇÕES E COGNIÇÃO

Quando Vygotsky discutiu os processos psicológicos mentais superiores, ele não estava se referindo à cognição separada da emoção. Pelo contrário, ele acreditava que a separação do intelecto e afeto foi “um dos defeitos mais básicos de abordagens tradicionais para o estudo da psicologia”, e que aqueles que o fazem ficam com o pensamento “divorciado da plena vitalidade da vida, dos motivos, interesses e inclinações do indivíduo pensante.” Em vez de isolar um do outro, propôs Vygotsky, “existe um sistema significativo dinâmico que constitui uma unidade de processos afetivos e intelectuais” (VYGOTSKY, 1987, p. 50).

Instruído pelo nosso trabalho no consultório de terapia (onde as emoções são muito mais aceitas) a terapêutica social tem, ao longo dos anos, tentado ajudar educadores a encontrar maneiras de se relacionar com o ambiente emocional de sua sala de aula como inseparável da aprendizagem / instrução.

Isto não é fácil, uma vez que na maioria dos ambientes escolares consideram-se as emoções e a cognição (ou sentir e pensar) como coisas distintas entre si, e cognição é o que é importante. Isto não é surpreendente, dado que a psicologia tradicional tem historicamente separado as emoções e a cognição em diferentes campos de estudo ou, mais recentemente, tem-se centrado sobre as formas pelas quais as emoções podem ser controladas pela cognição.

Isso não quer dizer que a maioria dos professores ignoram as emoções, mas, nas escolas, elas são muitas vezes referidas como problemáticas ou mesmo patológicas, algo que pode atrapalhar o aprendizado. Isto é certamente verdade em relação às emoções que são geralmente caracterizadas como negativas - raiva, tristeza, frustração -, mas a questão não se limita a isso. Alegria, brincadeira, riso, tudo isso também pode ser visto como uma ruptura de aprendizagem, ou, ainda mais provável, como uma distração ou uma perda de controle. Para a maior parte das últimas décadas nos EUA, as emoções e o desenvolvimento emocional foram ignorados quase completamente nas escolas, mas, na última década, como o *bullying* e os tiroteios nas escolas se tornaram uma epidemia nos EUA, tem havido um reconhecimento da necessidade de cuidar da saúde social e



emocional das crianças - e eu apoio isso -, mas, mesmo assim, as emoções ainda são tratadas como uma atividade separada, fora do currículo regular, como algo que você faz durante 20 minutos de manhã, ou é considerada como um atividade cognitiva - o que significa que você pode controlar suas emoções pensando sobre elas de novas maneiras. Assim, enquanto há um reconhecimento de que as emoções impactam a aprendizagem, a relação entre elas permanece dualista e causal.

James é um professor do terceiro ano (crianças de 8 anos) que foi treinado na terapêutica social. Na época desta história, ele estava na metade de uma unidade de alfabetização que envolvia as crianças no trabalho de leitura e escrita de roteiros para peças de teatro. Ironicamente, essa unidade era de escrever roteiros e fazia parte do que é chamado nos Estados Unidos um currículo roteirizado. James deveria seguir exatamente o roteiro de ensino que lhe foi dado pelas pessoas que escreveram o currículo. Como ele mesmo descreve, um dia ele estava trabalhando com um *powerpoint* que explicitava a lição e dava exemplos de roteiros, e os estudantes deveriam acompanhar lendo. Isso foi no meio do primeiro semestre, e James estava cansado e entediado, e as crianças também. As crianças começaram a ficar inquietas, e um menino, Michael, que era conhecido como um causador de problemas, começou a arrumar confusão na parte de trás da sala. Ele estava zangado com o menino ao lado dele e estava de pé à sua frente em uma postura intimidadora. O outro garoto estava quase chorando. James estava com raiva e frustrado; não era a primeira vez que Michael havia tido problemas naquele dia. James sentiu que começaria a gritar, mas então ele fez uma escolha diferente. Ele substituiu o *powerpoint* preparado por um documento em branco projetado na parede, e escreveu:

Professor: Sente-se, Michael!

Michael:

Ele perguntou à classe: “O que Michael diz?” De repente, mãos começaram a se levantar por toda a sala, inclusive a mão de Michael. James escolheu uma aluna e ela disse: “Michael diz: Não!” Então ele escreveu a resposta e perguntou o que seria a próxima linha para o professor. Mãos se levantaram por toda a sala, e eles disseram a James qual a próxima linha para o professor. E assim continuou por mais algumas linhas, e era evi-

dente que todos sabiam esse roteiro. Eles sabiam o que o professor diria e eles sabiam o que Michael diria. Tornaram-se muito entusiasmados e começaram a interlocução escrevendo os diálogos. Depois de escrever a peça juntos por alguns minutos, James tentou ver se ele poderia conseguir que algumas crianças improvisassem algumas novas linhas para Michael. “Eu pedi voluntários. Eu escolhi um ‘bom garoto’ e eu experimentei algumas novas falas do professor com ele, mas ele queria fazer o ‘garoto mau.’ Eu escolhi um par de outras crianças e consegui resultados semelhantes. Eles estavam todos se divertindo reprimendo o professor e sendo ‘maus’”.

Na maioria dos ambientes escolares esta cena seria caracterizada como uma questão de gestão. A partir desta perspectiva, emoções são referidas como quase sinônimo de comportamento que precisa ser gerenciado. A raiva de Michael, que levou ao seu “mau” comportamento, seria algo para ficar sob controle para que a lição pudesse continuar.

Como alguém treinado na terapêutica social, James trabalha para criar um ambiente em que ele e os alunos possam aceitar, brincar, e até mesmo desenvolver suas respostas emocionais e relacionamentos, e fazer isso como parte inseparável da aprendizagem. Neste exemplo, embora ele esteja irritado com o acesso de raiva, James escolhe ir além de apenas “gerenciar” a classe. As crianças tiveram a experiência de que, em vez de ser um problema, as emoções poderiam ser relevantes para a criação contínua do ambiente de aprendizagem. Outra maneira de dizer isso é que James escolheu criar com as emoções que surgiram em sua classe, e fazer isso com o objetivo de ensinar sobre o teatro, e ele também escolheu colocar a lição sobre teatro a serviço do desenvolvimento da emocionalidade da classe.

## **O INDIVÍDUO E O GRUPO**

Como a maioria de nós sabemos, uma das maiores contribuições de Vygotsky para a teoria e a prática educacionais tem sido o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são inerentemente sociais - que o desenvolvimento não é um desdobramento de estágios dentro da criança, mas que todos os aspectos do desenvolvimento são sociais e aparecem em primeiro lugar entre as pessoas. Para nós, essa aceitação da sociabilidade da vida humana - incluindo a aprendizagem e o desenvolvi-

mento -, requer o envolvimento de uma terceira dialética – aquela entre o indivíduo e o grupo. Como parte de um desafio para a psicologia ocidental tradicional e para a educação, a terapêutica social coloca um desafio, filosoficamente e na prática, à primazia do indivíduo e ainda mais profundamente para a dicotomia que põe o indivíduo e o grupo em desacordo um com o outro. Dessa forma, a terapêutica social é parte de uma mudança maior que ocorreu nas últimas décadas à medida que o reconhecimento de que os seres humanos são relacionais tornou-se muito mais comum. A terapêutica social é reconhecida como sendo parte desta mudança no sentido de um entendimento relacional da vida humana.

Enquanto a terapêutica social está interessada na relacionalidade de toda a vida humana, damos uma especial atenção à relação entre o indivíduo e o grupo (e um grupo pode ser formado de duas pessoas ou de toda a humanidade e tudo o que estiver entre esses dois grupos) e à relação entre as pessoas e seus ambientes. Deste ponto de vista, a nossa compreensão distorcida dessas relações tem um grande impacto em nossa capacidade de avançar, pessoalmente e como espécie. Desenvolvimento não é um desenrolar individual de processos internos. É criado socialmente por agrupamentos de pessoas. E a forma como as pessoas criam desenvolvimento é por meio da criação de ambientes de desenvolvimento. A criação do ambiente não está separada do desenvolvimento que ocorre.

A terapêutica social tem sido uma experiência de 30 anos para ver se é possível criar ambientes onde o grupo e o indivíduo estão em uma relação dialética e não em uma relação competitiva entre si, e para descobrir se essa atividade é de valor na criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento. Desse ponto de vista, o ponto de partida é que o grupo é uma entidade em si mesma - não é apenas uma coleção de indivíduos. E é uma entidade que é criada pelo ativo trabalho criativo dos membros do grupo. Os indivíduos do grupo, longe de estarem em desacordo com o grupo, são os criadores do grupo. Não existe nenhum grupo sem o seu trabalho criativo.

Se você começar a ver os grupos e indivíduos dessa forma, muitas novas possibilidades emergem. Vou compartilhar mais uma história, desta vez do meu próprio ensino. Depois de eu ter lecionado na pré-escola por vários anos, eu tive um aluno na minha turma que era talentoso de muitas

maneiras. Aos três anos e meio ele tinha uma compreensão bem desenvolvida de número (ele podia somar, subtrair e fazer a multiplicação simples em sua cabeça) e ele sabia jogar xadrez. Embora ele não fosse o que você chamaria de um prodígio, ele sabia jogar com algum nível de sofisticação. Ele sabia como todas as peças se moviam, podia jogar um jogo completo, e tinha alguma compreensão da estratégia e de como ver todo o tablado. Ele era, não surpreendentemente, a única criança da classe que sabia jogar xadrez, e, embora nós soubéssemos como as diferentes peças se moviam, ele estava bem à frente do meu professor assistente e de mim.

Isso levantou uma questão interessante para mim. No passado, quando eu tinha uma criança que era excepcionalmente boa em algo, eu tendia a considerar o talento como localizado dentro da criança e pertencente a ela. A habilidade de Robert em matemática e xadrez foi o que o fez único, e meu trabalho era encontrar a maneira adequada de ensinar-lhe considerando quem ele era. Eu daria a Robert atividades especiais que o desafiassem a ir mais longe na área em que ele se sobressaía ou eu admiraria seu jogo de xadrez como uma habilidade isolada e trabalharia ensinando a ele as coisas em que ele era menos bom (neste caso, habilidades sociais). Eu fui treinada, como professora, a olhar para esses pontos fortes individualmente - como algo que era especial nessa criança particular, mas isso não tinha muito a ver com o resto da classe ou com o ambiente de aprendizagem como um todo.

Uma das mudanças mais importantes que a minha formação no Instituto East Side trouxe ao meu ofício de ensinar foi que eu comecei a ver a classe como um conjunto, e não como uma coleção de indivíduos. Enquanto a maioria dos professores de pré-escola estão preocupados em ajudar as crianças a aprender a trabalhar e brincar juntas, na minha formação eu comecei a entender essa tarefa de uma maneira particular. Era o trabalho dos membros do grupo que criava o grupo, e aquilo que tínhamos para criar, era o que os indivíduos tinham para dar. À medida que eu via a classe como um conjunto, comecei a procurar pelas ofertas que as crianças estavam fazendo e que poderiam ser úteis para o desenvolvimento da classe. Nesse contexto, o jogo de xadrez de Robert apareceu como uma oportunidade. Eu decidi ver se poderia usar suas habilidades para apoiar o desenvolvimento da classe como um todo e para criar um ambiente para que todos pudessem se desenvolver, não apenas como jogadores de xadrez,

mas também como alunos e professores. Nesse contexto, eu estava menos interessada em saber se as crianças aprendiam xadrez, e mais interessada em fazer as crianças participarem na criação de um ambiente em que Robert pudesse nos ensinar a jogar xadrez. O foco não estava no produto final, mas na relação entre jogar xadrez e brincar de ser alunos de xadrez.

Ao longo de várias conversas, perguntei a Robert se ele iria ajudar a classe a aprender a jogar xadrez, e ele concordou. Sua mãe mandou um jogo de “Xadrez para principiantes”, onde todas as peças foram marcadas com um diagrama que mostrava como as peças se moviam. Robert criou um centro de xadrez na “mesa de brinquedo”, mesa que estava no centro da sala, e as crianças e os professores que queriam aprender poderiam pedir que Robert reservasse um tempo para ensiná-los.

Como em qualquer conjunto, os membros da classe trouxeram diferentes habilidades ou experiências para o aprendizado de xadrez. Algumas crianças, obviamente, não estavam prontas para aprender qualquer coisa parecida com o xadrez tradicional. Robert e essas crianças tiveram que lidar com isso. Dentro de algumas semanas, um pequeno grupo de meninos criou o que foi denominado de Super-herói de Xadrez onde as peças poderiam “se transformar” em Power Rangers a qualquer momento. Embora Robert achasse isso desconcertante, ele conseguiu acompanhar a brincadeira e, com o tempo, ele realmente se tornou um fã deste tipo de jogo. Sua mãe ainda relatou que ele havia ensinado a seu avô (que foi seu primeiro professor de xadrez) esta nova versão e agora ambos gostavam dele como uma alternativa para o jogo “mais sério”. Havia outras pessoas, inclusive eu, que estavam ansiosas para aprender o jogo mais padrão. Robert, descobriu-se, era um professor muito paciente e até o final do ano eu consegui, mesmo ocasionalmente, vencê-lo em um jogo.

Do ponto de vista da dialética entre o indivíduo e o grupo, Robert contribuiu com suas habilidades no jogo de xadrez para o desenvolvimento do grupo. Ele não teve de sacrificar a sua individualidade para fazer isso; em vez disso, ele foi capaz de dar sua contribuição em benefício do grupo. Robert, as outras crianças e eu criamos um ambiente coletivo para o jogo de xadrez e, nesse processo, Robert e as demais crianças aprendiam e se desenvolviam.

Os grupos existem porque as pessoas os criam, e a atividade de criar o grupo transforma os indivíduos. Indivíduos e grupos estão dialeticamente vinculados. Eles não são a mesma coisa, mas nenhum deles tem qualquer significado sem o outro. A terapêutica social põe para funcionar essa afirmação ontológica para o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Em ambientes de aprendizagem socioterapeuticamente influenciados, o trabalho do grupo é construir o grupo.

#### **REFERÊNCIA**

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. (N. Minick, org. & trad.). New York: Plenum, 1987.