

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A TOMADA DE CONSCIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE  
PROTEÇÃO DOS IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM  
O JOGO QUARTO NA UNATI/UEM**

MARIANA COSTA DO NASCIMENTO

MARINGÁ  
2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A TOMADA DE CONSCIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE PROTEÇÃO DOS  
IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O JOGO QUARTO NA  
UNATI/UEM**

Dissertação apresentada por Mariana Costa do Nascimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientador (a):

Professora Dra. Geiva Carolina Calsa

MARINGÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

N244t Nascimento, Mariana Costa do  
A tomada de consciência como possibilidade de  
proteção dos idosos : uma experiência pedagógica com  
o jogo quarto na UNATI/UEM / Mariana Costa do  
Nascimento. -- Maringá, 2016.  
169 f. : il. color., figs., grafs., quadros

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geiva Carolina Calsa.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação cognitiva - Idoso. 2. Educação -  
Idoso. 3. Teoria Piagetiana - Idoso. 4.  
Epistemologia Genética - Idoso. 5. Resiliência -  
Idoso. 6. Tomada de consciência - Idoso. 7. Jogo de  
regras - Idoso. 8. Terceira idade - Universidade  
aberta - Proposta pedagógica. 9. Universidade Aberta  
à Terceira Idade. 10. Fator protetivo - Idoso. I.  
Calsa, Geiva Carolina, orient. II. Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 374.00846

AMMA-003057

MARIANA COSTA DO NASCIMENTO

**A TOMADA DE CONSCIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE  
PROTEÇÃO DOS IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM  
O JOGO QUARTO NA UNATI/UEM**

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dra. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Professora Dra. Cláudia Patrocínio Pedroza Canal – UFES -  
Vitória

Professora Dra. Regina Taam – UEM

Maringá, 15 de fevereiro de 2016

*Dedico este trabalho a todos os idosos e idosas que participaram da pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me dar força para seguir em frente, proporcionando sabedoria necessária para vencer os obstáculos do cotidiano.

Aos meus familiares Aparecido Rufino do Nascimento (pai), Sueli Aparecida da Costa Nascimento (mãe), Vinicius Costa do Nascimento (irmão/amigo), Laís Contessotto (prima/irmã), Marília Campiotto Gimenes (cunhada), Aparecida Contessotto (madrinha) e Lídia Maria Contessotto (avó paterna), agradeço pelo apoio e incentivo para continuar a carreira acadêmica.

Ao meu namorado Alan da Silva Lagos pelos momentos de companheirismo, compreensão e paciência e por acreditar em meu potencial. Agradeço pelos seus belos sorrisos e apoio para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos idosos e idosas que participaram da pesquisa. Sem vocês este sonho não seria possível de ser realizado.

À querida e admirável professora Dra. Geiva Carolina Calsa pela paciência, atenção, dedicação e carinho com a qual orientou esse trabalho. Agradeço pelos desequilíbrios cognitivos e afetivos que permitiram meu crescimento profissional e pessoal nesta caminhada.

Aos professores titulares e suplentes da banca, Dra. Cláudia Pedroza Canal, Regina Taam, Dr. Antônio Carlos Ortega e Dra. Erica Piovam de Ulhoa Cintra por terem aceito o convite para avaliação da dissertação e pelas importantes contribuições para esta dissertação.

Agradeço também à professora Dra. Regina e a docente Dra. Maria de Jesus Cano Miranda pelo acolhimento e por terem aberto as portas da UNATI/UEM (Universidade Aberta à Terceira Idade).

À querida Maria Eunice Gimenes Narezi, funcionária da UNATI, agradeço pelo zelo e carinho direcionado a minha pesquisa.

Às professoras Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara e Dra. Teresa Kazuko Teruya pelas lindas marcas deixadas em minha formação.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC/CNPqUEM) pelos momentos de aprendizado e sugestões para este trabalho.

Às amigas Eliandra Cardoso, Luciléia de Souza Morelli e Taís Leal Murta pelas alegrias e angústias compartilhadas durante os dois anos do mestrado.

Aos funcionários do PPE/UEM (Programa de Pós-Graduação em Educação) Márcia Galvão e Hugo Alex da Silva pela atenção direcionada a todos/as mestrandos/as e doutorandos/as do programa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Agradeço a todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para elaboração desta pesquisa.

*Fracassos? Não sei do que falas, em cada experiência descubro um dos motivos pelo qual a lâmpada não funciona. Agora sei mais de mil maneiras de como não fazer a lâmpada (Thomas Edison, 1847-1931).*

NASCIMENTO, Mariana Costa do. **A tomada de consciência como possibilidade de proteção dos idosos:** uma experiência pedagógica com o jogo Quarto na UNATI/UEM. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

## RESUMO

O aumento mundial da população idosa tem levado pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento a investigarem sobre o bem-estar na velhice. Estudos apontam que o desenvolvimento da resiliência pode constituir-se uma proteção para as adversidades que os idosos vivenciam. A partir da produção acadêmica sobre o tema perguntamo-nos: o processo de tomada de consciência pode vir a constituir-se como fator protetivo para os idosos? Investigamos, então, o desenvolvimento desse processo por meio da experiência pedagógica construtivista com o uso do jogo Quarto. Realizamos a pesquisa empírica e exploratória com doze alunos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade/PR, em um conjunto de nove sessões de intervenção em dupla, com periodicidade semanal. Constatamos que, dos doze participantes, nove movimentaram em direção a níveis mais complexos do processo de tomada de consciência das estratégias de jogo. Desses nove, oito participantes manifestaram oscilação entre níveis mais baixos e mais altos de tomada de consciência, enquanto uma idosa mostrou estabilização do maior nível de tomada de consciência alcançado até o final da intervenção pedagógica. Do conjunto de doze idosos-participantes três mantiveram o mesmo nível de tomada de consciência com o qual iniciaram o conjunto de intervenções pedagógicas. Observamos que, adaptadas do método clínico piagetiano, as sessões com o jogo Quarto permitiram que os idosos-participantes reorganizassem e criassem novas estratégias de jogo por meio do processo de abstração refletida, direcionando sua compreensão para as regiões mais centrais, tanto do sujeito quanto do objeto de conhecimento presentes nas jogadas. Além da evolução do processo de tomada de consciência, os idosos apresentaram evolução do domínio do jogo que, de modo geral, mantiveram-se superiores aos níveis de TC, sugerindo que a evolução do plano do fazer foi anterior ao plano do compreender. Concluímos, ainda que os jogos de regras podem vir a constituir-se como recurso para o desenvolvimento da resiliência, favorecendo a construção de fatores protetivos, de ordem intelectual, como o processo de Tomada de Consciência. Isso porque disponível como recurso cognitivo pelos idosos, a melhor compreensão da centralidade de suas ações – sujeito da ação e objeto de conhecimento – lhes favoreceu a reorganização, criação e verbalização de novas estratégias para as situações-problema vivenciadas durante o jogo Quarto. Consideramos que essas conclusões podem ser melhor investigadas em estudos posteriores longitudinais e com maior quantidade de participantes, incluindo o uso de escalas de avaliação de resiliência.

**Palavras-chave:** Educação. Idoso. Resiliência. Tomada de consciência. Jogo de regras.

NASCIMENTO, Mariana Costa do. **A heightened awareness as a possibility as a protection of the elderly**: an educational experience with the *Quarto* Game in UNATI/UEM. 2016. 170 f. Dissertation (Master Degree) – Post-Graduation in Education Program, State University of Maringá, Maringá, 2016.

### ABSTRACT

The worldwide increase in the elderly population has led researchers from different areas of knowledge to investigate on the well-being into old age. Studies show that the development of resilience can be a protection for the adversities they experience. From the academic literature on the subject we wonder: may the process of awareness prove to be constituted as a protective factor for the elderly? We then examine the development of this process through the constructivist pedagogical experience with *Quarto* Game. We conducted empirical and exploratory research with twelve students of the Open University of the Third Age / PR through a series of nine intervention sessions with two people on a weekly basis. We found among twelve participants, nine reached more complex levels of the process of awareness of the game strategies. Of those nine, eight participants expressed oscillation between lower and higher levels of awareness, while an elderly showed stabilization of the higher level of awareness achieved by the end of the pedagogical intervention. Considering the set of twelve, three elderly participants maintained the same level of awareness with which they initiated the series of educational interventions. It was observed, that adapted from Piaget's clinical method, the sessions with the *Quarto* Game allowed the elderly-participants reorganize and create new game strategies through the reflected abstraction process directing their understanding to the more central regions of both subject and object of knowledge present in plays. Besides to the evolution of the process of heightening awareness, the elderly presented evolution game mastery that, in general, remained higher than the TC levels, suggesting that the evolution of the “to do” level occurred prior to the “understanding” level. It is concluded that although the game rules can come to constitute itself as a resource for the development of resilience, favoring the construction of protective factors, intellectual, as the process of Heightening Awareness. It is because, available as cognitive resource for the elderly, the better understanding of the centrality of their actions – subject of the action and object of knowledge – favored the reorganization and creation of new strategies for problem situations experienced during the *Quarto* Game. It is believed that these findings may be better investigated further in longitudinal studies with larger number of participants, including the use of resilient rating scales.

**Keywords:** Education. Elderly. Resilience. Heightening Awareness. Game Rules

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Condutas dos idosos em relação à Tomada de Consciência.....	78
Gráfico 2: Maior nível evolutivo de Domínio do Jogo (DJ) alcançado pelos idosos.....	79

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo figurativo Tomada de Consciência.....	56
Figura 2: Tabuleiro e peças do jogo Quarto .....	67
Figura 3: Entrega da primeira peça do jogo para o adversário .....	68
Figura 4: Escolha do espaço do tabuleiro para depositar a peça fornecida pelo adversário.....	68
Figura 5: Representação de uma maneira para vencer no jogo .....	69
Figura 6: Tabuleiro do jogo Quarto com indicação de direções para alinhamento das peças..	74
Figura 7: Sequência da primeira partida de <i>Manhinha X Tata – 1ª sessão</i> .....	98
Figura 8: Sequência da primeira partida de <i>Clara X Jerônimo – 2ª sessão</i> .....	99
Figura 9: Sequência da primeira partida de <i>Dália X Niña – 3ª sessão</i> .....	101
Figura 10: Sequência da primeira partida de <i>Niña X Dália – 4ª sessão</i> .....	102
Figura 11: Sequência da segunda partida de <i>Clara X Jerônimo – 4ª sessão</i> .....	104
Figura 12: Sequência da primeira partida de <i>Roberta X Rosa – 1ª sessão</i> .....	112
Figura 13: Continuação da primeira partida de <i>Roberta X Rosa – 1ª sessão</i> .....	113
Figura 14: Sequência da segunda partida de <i>Roberta e Rosa – 3ª sessão</i> .....	114
Figura 15: Sequência da primeira partida de <i>Roberta X Rosa – 4ª sessão</i> .....	115
Figura 16: Sequência da primeira partida de <i>Nona X Ligeirinho – 1ª sessão</i> .....	119
Figura 17: Sequência da segunda partida de <i>Nona X Ligeirinho – 1ª sessão</i> .....	120
Figura 18: Sequência da primeira partida de <i>Nona X Ligeirinho – 3ª sessão</i> .....	121
Figura 19: Sequência da primeira partida de <i>Nona X Ligeirinho – 4ª sessão</i> .....	123
Figura 20: Sequência da primeira partida de <i>Sol X Hikai – 1ª sessão</i> .....	127
Figura 21: Continuação da sequência da primeira partida de <i>Sol X Hikai – 1ª sessão</i> .....	128
Figura 22: Sequência da segunda partida de <i>Sol x Hikai – 3ª Sessão</i> .....	129
Figura 23: Sequência da primeira partida de <i>Sol X Hikai – 4ª sessão</i> .....	130
Figura 24: Sequência da primeira partida de <i>Sol X Hikai – 6ª sessão</i> .....	132
Figura 25: Sequência da primeira partida de <i>Rosa X Roberta – 2ª sessão</i> .....	136
Figura 26: Sequência da segunda partida de <i>Rosa X Roberta – 2ª sessão</i> .....	137
Figura 27: Sequência da primeira partida de <i>Rosa X Roberta – 3ª sessão</i> .....	138
Figura 28: Sequência da segunda partida de <i>Rosa X Roberta – 4ª sessão</i> .....	139
Figura 29: Sequência da primeira partida de <i>Ligeirinho X Nona – 2ª sessão</i> .....	142
Figura 30: Sequência da segunda partida de <i>Ligeirinho X Nona – 2ª Sessão</i> .....	143
Figura 31: Sequência da segunda partida de <i>Ligeirinho X Nona – 4ª sessão</i> .....	144
Figura 32: Sequência da segunda partida de <i>Ligeirinho X Nona – 6ª sessão</i> .....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados gerais dos participantes da pesquisa.....	61
Quadro 2: Níveis de tomada de consciência dos idosos organizadas por sessões e partidas ...	80
Quadro 3: Tomada de consciência estimulada e espontânea do grupo de idosos em transição e estabilização de nível de TC.....	82
Quadro 4: Idosos em transição de níveis de tomada de consciência – oscilação entre dois níveis de TC .....	83
Quadro 5: Idosa em transição de níveis de tomada de consciência – oscilação entre três níveis de TC .....	91
Quadro 6: Idosa em estabilização de nível de tomada de consciência .....	92
Quadro 7: Idosos que apresentaram maior nível evolutivo já na primeira sessão de intervenção com o jogo .....	93
Quadro 8: Tomada de consciência estimulada e espontânea do grupo de idosos em manutenção de nível de TC .....	94
Quadro 9: Níveis de domínio do jogo Quarto por parte dos idosos-participantes .....	97
Quadro 10: Comparação dos níveis de domínio do jogo e tomada de consciência.....	106
Quadro 11: Dados sobre a tomada de consciência de <i>Roberta</i> .....	108
Quadro 12: Relatos de <i>Roberta</i> durante a situação-problema 1 sobre regras do Quarto.....	110
Quadro 13: Relatos de <i>Roberta</i> na situação-problema 2 sobre as regras do Quarto .....	111
Quadro 14: Relatos da tomada de consciência de <i>Nona</i> .....	117
Quadro 15: Relatos de <i>Nona</i> durante a situação-problema 1 sobre as regras do Quarto .....	118
Quadro 16: Relatos de <i>Nona</i> durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto .....	118
Quadro 17: Relatos da tomada de consciência de <i>Sol</i> .....	125
Quadro 18: Relatos de <i>Sol</i> durante a situação-problema 1 sobre as regras do Quarto .....	126
Quadro 19: Relatos de <i>Sol</i> durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto .....	126
Quadro 20: Relatos da tomada de consciência de Rosa .....	134
Quando 21: Relatos de <i>Rosa</i> durante a prova de situação-problema 1 sobre as regras do Quarto .....	135
Quadro 22: Relatos de Rosa durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto .....	135
Quadro 23: Relatos da tomada de consciência de <i>Ligeirinho</i> .....	140
Quadro 24: Relatos de <i>Ligeirinho</i> durante a situação-problema 1 sobre as regras do Quarto	141
Quadro 25: Relatos de <i>Ligeirinho</i> durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto .....	141

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 FOLHEANDO O PASSADO E INVESTIGANDO O PRESENTE: REPRESENTAÇÕES SOBRE VELHICE</b> .....	22
2.1 Envelhecimento, preconceito e exclusão .....	30
2.2 A origem das UNATI's no Brasil .....	39
<b>3 RESILIÊNCIA E PROCESSO DE ENVELHECIMENTO</b> .....	43
3.1 Resiliência: um conceito em desenvolvimento .....	45
3.2 Resiliência e idoso .....	49
3.3 Tomada de consciência: um fator de proteção para os idosos? .....	53
<b>4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	60
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa .....	60
4.2 Caracterização do ambiente da pesquisa .....	61
4.3 Procedimentos da pesquisa .....	63
4.3.1 Considerações sobre o método clínico .....	64
4.3.2 Considerações sobre o jogo Quarto .....	66
4.4 Sobre a intervenção pedagógica: <i>Jogando Quarto com a Terceira Idade</i> .....	69
4.5 Sobre a análise dos dados da pesquisa .....	71
4.5.1 Sobre os níveis do processo de tomada de consciência .....	72
4.5.2 Sobre os níveis de domínio do jogo Quarto .....	74
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	77
5.1 Sobre o processo de tomada de consciência entre os idosos .....	79
5.2 Sobre o domínio do jogo entre os idosos-participantes .....	96
5.3 Comparação dos níveis de tomada de consciência e do domínio do jogo .....	105
5.4 Descrição de cinco idosos representantes do grupo de desempenho em relação à tomada de consciência .....	107
5.4.1 Idosos representantes do grupo de transição de TC: <i>Roberta, Nona e Sol</i> .....	108
5.4.2 Idosa em estabilização de nível de TC: Rosa .....	133
5.4.3 Idoso representante do grupo de manutenção: <i>Ligeirinho</i> .....	140
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	152
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	164
<b>APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestrutura realizada com os idosos</b> .....	167
<b>APÊNDICE C – Exemplo de organização dos níveis de tomada de consciência em cada partida</b> .....	168

## 1 INTRODUÇÃO

*Um jovem encara a velhice como se fosse pura abstração. E eu vejo a velhice como uma quimera ... Um tempo fora do tempo (HATOUM, 2014, p. 34).*

O interesse em investigar sobre o tema idoso iniciou-se a partir das discussões da obra *Cultura de Massa no século XX: Neurose*, de Morin (2011), durante as reuniões de nosso grupo de pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura<sup>1</sup> (GEPAC). Ao discutir as mudanças ocorridas na civilização ocidental, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Morin (2011) destaca as concepções de envelhecimento e de velhice, bem como as de adultez e de juventude. O autor comenta que, em períodos anteriores, a passagem da juventude para a idade adulta realizava-se por meio de ritos que “assegura[vam] uma verdadeira morte da infância e um nascimento da virilidade”, enquanto a velhice era concebida como autoridade e sabedoria (ibidem, p. 142). Entretanto, com o desenvolvimento da sociedade ocidental, o autor assinala que “a autoridade dos velhos se degrada, o acesso à idade adulta é abrandado; não há ruptura dilacerante entre a infância e a idade do homem [...] O velho sábio virou o velhinho aposentado” (idem).

De acordo com o autor, a sabedoria e a autoridade dos mais velhos passaram a ser descartados no novo contexto e argumenta que em uma sociedade do culto ao corpo, da proliferação e da aceleração de informações, não há espaço para corpos enrugados ou para aprender com o vovô. Encontramos em Bobbio (1997) considerações próximas, quando lembra que o adjetivo velho virtuoso e sábio vem transformando-se em velho lindo e jovem, uma vez que a velhice tem se transformado em mercadoria de consumo. Frente a essa condição, o velho passou a lutar para manter sua vida esteticamente e cognitivamente juvenil, a fim de combater as ações infligidas pelo tempo.

Essas considerações passaram a chamar a atenção na medida em que o contingente de idosos em vários países tende a crescer vertiginosamente, devido à melhoria das condições de vida de suas populações. Entre esses países situa-se o Brasil, cuja população acima de 65 anos é confirmada, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em aproximadamente 14,9 milhões (7,4% do total), em 2013, e projetada em torno de 58,4 milhões (26,7% do total), em 2060. De acordo com o órgão federal, a expectativa da população brasileira

---

<sup>1</sup> Vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá e ao CNPq. Atualmente é coordenado pelas professoras Dra. Geiva Carolina Calsa e Dra. Teresa Kazuko Teruya.

deve aumentar de 75 anos para 81 anos. Estimativas do IBGE, publicadas em 2015, indicam ainda a inversão da pirâmide etária do nosso país até 2050.

Surgiu-nos, então, uma indagação inicial sobre a velhice e o processo de envelhecimento em nosso país: como o idoso vem observando a transformação das representações sobre ele por parte da sociedade brasileira? Ao buscar respostas para essa pergunta encontramos os estudos de Araújo, Coutinho e Saldanha (2005) sobre o tema. Os autores realizaram uma pesquisa com 100 idosos de 60 anos ou mais, de ambos os sexos (85% feminino e 15% masculino) em João Pessoa – PB. De acordo com os idosos entrevistados, a velhice é marcada pelo preconceito principalmente de jovens<sup>2</sup>.

Apesar desses aspectos negativos, a pesquisa evidenciou que os idosos têm procurado uma velhice bem-sucedida e para isso realizam várias práticas culturais, sociais e de cuidados com a saúde mental e corporal. A partir desse estudo, nossa hipótese foi de que essas estratégias contribuem para o idoso lidar com as adversidades do envelhecimento e, portanto, relacionam-se diretamente ao processo de resiliência. Vale ressaltar que a resiliência abrange a maneira como o indivíduo lida com os problemas e com as dificuldades encontrados em sua vida cotidiana em todos os seus âmbitos, seja pessoal, familiar, social ou profissional. Resiliência significa, portanto, repensar suas ações e criar novas estratégias para enfrentar as adversidades da forma mais saudável possível para si mesma.

Assim, confirmamos nossa hipótese inicial com a leitura do estudo de Couto (2007), para quem os idosos se mostram em processo de resiliência, ao enfrentar da forma mais saudável possível suas condições físicas e mentais, além dos desafios impostos pelo mundo externo e sua vida interior. Conforme a autora a “[...] resiliência apresenta correlação negativa com a depressão e com a violência psicológica e uma associação positiva com o estado de humor, a autoestima e o apoio social [do idoso]” (ibidem, p. 117). Ademais, a resiliência constitui-se de um processo multideterminado e pode vir a mediar positivamente o modo como cada um de nós envelhece.

Para Oliveira e Macedo (2011), o desenvolvimento do processo de resiliência está relacionado a três fatores indissociáveis: cognitivos, afetivos e sociais. Os fatores cognitivos desenvolvem-se por meio das interações sociais, a partir de momentos em que os sujeitos agem e debatem sobre situações-problemas, oportunizando diferentes representações em relação ao

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que o preconceito não é dirigido apenas do jovem em relação ao idoso, pois o inverso também ocorre (preconceito do idoso sobre o jovem). Além disso, as situações de discriminações atingem a todos nós humanos, seja pela raça, opção religiosa, peso, escolha sexual etc. Trataremos melhor sobre este tema no item 2.1 Envelhecimento e preconceito.

que é real. Os aspectos afetivos estão relacionados aos sentimentos e à organização da vontade, que está intimamente relacionada ao cognitivo, pois utiliza a regulação consciente para operar a ação. Já os aspectos sociais são importantes para a construção cognitiva e afetiva, pois, diariamente, o sujeito é constantemente convidado a encontrar soluções para conflitos impostos durante as interações, consigo mesmo, objetos de conhecimento ou com o outro.

De acordo com Rebeiro (2012) e Carvalho (2013), em estudos realizados com crianças, esses três aspectos se efetivam durante a prática de jogos de regras em que se pode observar o processo de resiliência desses sujeitos. Na atividade lúdica, as autoras observaram aspectos cognitivos referentes à criação de estratégias das crianças para vencer o adversário, afetivos, ao enfrentarem ou abandonarem as situações-problema decorrentes do jogo, e sociais em situações de cooperação e de trocas entre os jogadores. Na mesma linha de raciocínio, em estudo anterior, Dell’Agli e Brenelli (2007) concluíram que os jogos de regras permitem o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral.

Dipe e Gaio (2007, p. 248) também reforçam essas conclusões, assinalando que a atividade lúdica pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento porque nela “[...] está presente a ferramenta mais adequada para o processo de construção do conhecimento, o desequilíbrio, o qual permite a tomada de consciência, tornando possível a reflexão (pensar por si mesmo)”. Supomos que, nesta citação, as autoras referem-se a pelo menos dois processos cognitivos – desequilíbrio e tomada de consciência – explicados por Piaget (1976, 1977) em sua teoria Epistemologia Genética. O primeiro refere-se ao desequilíbrio cognitivo, que faz parte do processo de equilibração. Para o autor, “a equilibração resulta de duas tendências fundamentais de todo sistema cognitivo: a de se alimentar (assimilação) e a de modificar-se para se acomodar aos elementos assimilados (acomodação)” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE; 1998, p. 156).

Por meio da assimilação e das novas acomodações com as modificações do sistema cognitivo é restaurado o equilíbrio frente a perturbações do meio. Em nossa pesquisa, investigamos as estratégias organizadas pelos sujeitos frente a perturbações geradas pelo jogo Quarto e pelos adversários.

Para Piaget (1976, p. 13) assimilação implica a “[...] incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensorio-motor ou conceitual do sujeito”. Entretanto, esse elemento não chega a ser uma novidade para o indivíduo, uma vez que ele pode assimilar o mundo a sua volta, sem modificar seu modo de pensar e de perceber o ambiente no qual está inserido. Já a acomodação, desencadeada pela necessidade do objeto (meio), implica

na transformação dos esquemas, repercutindo no desenvolvimento intelectual do sujeito (SANTOS; ORTEGA; QUEIROZ, 2010).

Elementos do meio externo ou interno, como situações, pessoas ou objetos novos e indagações podem gerar desequilíbrios do sistema cognitivo dos indivíduos e, portanto, favorecer a produção de novos conhecimentos – saberes e fazeres – potencialmente capazes de ampliar suas condições de resiliência. Uma vez desequilibrado, o indivíduo tende a ir em busca de solução para a situação-problema, de forma a reorganizar parcialmente seus procedimentos, planejar a totalidade da ação, incluindo a possibilidade de antecipação dos erros e seu impedimento antes de executá-los; e, ainda, compreender suas estratégias e as características do objeto de conhecimento. “Fazendo isso, [o sujeito] caminha para tomadas de consciências mais centrais até o ponto em que consegue resolver a questão e, por algum tempo manter suas estruturas cognitivas equilibradas” (ibidem, p. 1).

Dipe e Gaio (2007), ao comentar sobre as possibilidades de produção de conhecimentos novos por parte dos indivíduos, assinalam a fecundidade do processo de tomada de consciência e a vivência de atividades lúdicas, como os jogos de regras. Piaget (1977, p. 200) define a tomada de consciência como a “passagem de uma situação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos”. Essa passagem possibilita ao sujeito voltar-se para si mesmo e reorganizar suas ações e seus pensamentos e dá origem a diferentes níveis de consciência e conceituação dos objetos de conhecimento e das ações físicas e intelectuais realizadas pelos indivíduos em um processo próximo ao da autorreflexão.

De acordo com a Epistemologia Genética, a inteligência é um processo em desenvolvimento que independe da idade, o que certamente inclui os idosos, e que permite ao sistema cognitivo continuar experienciando desequilibrações e reequilibrações cognitivas e, portanto, transformações de seus conceitos, procedimentos e formas de pensar. Dito de outro modo, pode continuar indefinidamente produzindo novos conhecimentos.

Compartilhando dessa perspectiva, Santos (2007, p. 21) afirma que, na teoria piagetiana, a inteligência não é “estática, pré-determinada [...], pelo contrário, a inteligência se mantém em um constante movimento de evolução e construção de novos conhecimentos”. Esse movimento pode ser observado pelo método de pesquisa criado e sistematizado por Piaget e seus colaboradores (2005) – o método clínico – por meio do qual é possível ao pesquisador acompanhar as ações e as falas dos indivíduos.

Macedo (1994) assinala que as atividades lúdicas facilitam a observação, o acompanhamento e o levantamento de hipótese do pesquisador sobre as ações e os pensamentos do sujeito, assim como o modo como se relaciona com seus colegas e como trabalha com os

materiais ou objetos de conhecimento. Em vários estudos desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa – GEPAC/CNPq/UEM – foram obtidos resultados satisfatórios quanto ao acompanhamento dos processos cognitivos dos participantes a partir da adaptação do método clínico piagetiano, em particular, o processo de tomada de consciência por parte de crianças e adultos (CATELÃO, 2007; CESAR, 2009; PEREIRA, 2009; RABASSI, 2011; MELO, 2012).

Em um estudo realizado com estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia, Catelão (2007) constatou que o processo de tomada de consciência teve influência positiva sobre a aprendizagem do conceito de sujeito da oração por parte dos participantes. Cesar (2009) também obteve resultados satisfatórios em uma intervenção pedagógica cujo objetivo foi modificar os conceitos e os procedimentos de resolução de tarefas de tonicidade e de acentuação gráfica. Para tanto, promoveu o desenvolvimento do processo de tomada de consciência de estudantes de 5<sup>a.</sup> e 6<sup>a.</sup> séries sobre sua linguagem oral e escrita a cada vez que jogavam o *Acentolândia*, criado pela pesquisadora. No mesmo ano, Pereira (2009) constatou a influência de uma intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e no processo de tomada de consciência sobre a construção de conceitos topológicos em crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil. Mais tarde, Rabassi (2011) também obteve resultados positivos ao investigar como o ritmo musical, em especial a estrutura rítmica binária, pode ser construída por meio de brincadeiras cantadas e do processo de tomada de consciência entre estudantes do 7<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. Melo (2012) investigou a influência do processo de tomada de consciência de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental na aprendizagem e na criação de estratégias do jogo Sudoku. Os resultados da investigação mostraram melhoria no desempenho das professoras em relação ao domínio do jogo e à tomada de consciência se suas estratégias como resultado desse processo de intervenção pedagógica com adaptação do método clínico.

Considerando resultados de pesquisas desenvolvidas por nosso grupo e outros estudos aqui citados, chegamos à escolha dos temas do nosso trabalho: idosos, resiliência, tomada de consciência e atividade lúdica, em especial, jogos de regras. A partir daí, com base nesses quatro temas, realizamos pesquisas da produção acadêmica brasileira na biblioteca online de teses e dissertações (BDTD), no acervo de periódicos Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) abrangendo o período de 2000 a 2015. O espaço de tempo de 15 anos para a busca foi determinado pela data de início das pesquisas brasileiras sobre o tema resiliência, definido a partir do final da década de 1990, conforme trabalhos que abordam o assunto (BRANDÃO; MAHFOUD; NASCIMENTO, 2011).

Nessa busca encontramos doze trabalhos que abordam o tema idoso e resiliência (SILVA, 2006; COUTO, 2007; LARANJEIRA, 2007; RECH, 2007; ROSA, 2007; FORTES; PORTUGUEZ; ARGIMON, 2009; FERREIRA; SANTOS; MAIA, 2012; BALBÉ, 2011; NADAF, 2013; ROQUE, 2013; MADEIRA, 2014; SOUSA; MIRANDA, 2015). A partir da busca com os descritores resiliente e idoso; resiliente e velho; resiliente e terceira idade; resiliente e velhice, também não foram encontrados estudos. Com a palavra-chave idoso e jogos de regras foram encontrados quatro trabalhos (SANTOS, 2007; 2011; MARQUES, 2008; SILVA, 2013), dois com o descritor resiliência e jogos de regras (REBEIRO, 2012; CARVALHO, 2013) e nenhum com as palavras-chave educação, terceira idade e jogos de regras. Também não encontramos trabalhos com as palavras-chave jogo Quarto e idoso, já com a palavra-chave jogo Quarto, procurada isoladamente, foram achados sete estudos (ALVES; CARNEIRO, 2000; ORTEGA; PYLRO, 2007; SILVA, 2008; GARCIA, 2010; BORGES, 2012; ANDREOTTI, 2013; ZACARIAS, 2013). Dando continuidade à busca, não encontramos estudos com as palavras-chave Piaget e fatores protetivos; sendo que consta um trabalho com Piaget e resiliência (BRANDÃO, 2009); Piaget e idoso também aparecem em um trabalho (COSTA, 2006). Com a combinação das palavras-chave tomada de consciência e jogo de regras encontramos sete estudos (CAMPOS, 2004; RESENDE, 2004; FIOROT; ORTEGA, 2007; MARTINS, 2007; TEIXEIRA, 2008; SANTOS; ORTEGA; QUEIROZ, 2010; CAIADO, 2012) e com as duas combinações, tomada de consciência e resiliência e tomada de consciência e fatores protetivos não foram encontrados trabalhos nessa busca.

Após a leitura desses trabalhos, verificamos que, em seu conjunto, reforçam a conclusão de que o processo de tomada de consciência favorece os sujeitos a refletirem sobre suas ações e seus pensamentos, permitindo modificar sua forma de agir e de pensar em vários tipos de situações, em particular, atividades lúdicas. Essa reflexão leva os indivíduos à ampliação de sua capacidade de criar novas estratégias e soluções para as situações-problema enfrentadas. Diante das informações obtidas nesta revisão, acabamos por estruturar nossa pergunta de pesquisa buscando a articulação dos quatro temas já citados. Assim, nossa pesquisa tem por finalidade responder a seguinte questão: é possível desenvolver o processo de tomada de consciência como fator protetivo de idosos por meio de intervenção pedagógica construtivista e jogo de regras? Para responder a essa indagação, investigamos o desenvolvimento do processo de tomada de consciência como fator protetivo de idosos por meio de intervenção pedagógica com uso do jogo Quarto<sup>3</sup> em uma Universidade Aberta para a Terceira Idade (UNATI). Como objetivos

---

<sup>3</sup> A justificativa para a escolha do jogo Quarto encontra-se no capítulo da metodologia (item 4.3.2).

específicos buscamos verificar os aspectos cognitivos presentes no jogo Quarto e analisar o processo de tomada de consciência dos participantes da pesquisa – idosos que frequentavam a UNATI da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Ao final do trabalho confirmamos nossa hipótese, ou seja, de que o desenvolvimento do processo de tomada de consciência por meio do jogo Quarto pode vir a constituir-se um fator protetivo para os participantes, como um recurso cognitivo disponível para os idosos em novas situações-problema. No transcorrer da pesquisa, a maioria dos idosos mostrou-se progressivamente melhor adaptado às situações adversas surgidas ao jogar o Quarto. Isso significou compreender cada vez mais intimamente o seu papel, bem como o do adversário e o do Quarto, as regras, as peças e o tabuleiro, para a definição de suas jogadas e de seus resultados no jogo.

Como referencial teórico-metodológico da pesquisa adotamos a Epistemologia Genética sistematizada por Jean Piaget e seus colaboradores (1976; 1977; 1978; 1987; 1995; 2005). Tomando como conceito base a tomada de consciência, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, observamos e acompanhamos as pequenas e as grandes modificações dos procedimentos e das falas dos idosos-participantes ao longo da pesquisa. Os encontros com os doze indivíduos avaliados foram organizados em dez semanas, sendo nove sessões em duplas destinadas à intervenção pedagógica com o jogo Quarto, com adaptação do método clínico piagetiano. As informações produzidas durante essas sessões foram analisadas com auxílio da Análise Microgenética, também adaptada da obra piagetiana (1987, 2005).

Assim, para facilitar ao leitor o acompanhamento de nosso trabalho teórico e empírico, a apresentação dessa pesquisa foi organizada em capítulos. Neles procuramos descrever nossas idas e vindas teóricas e metodológicas ao levantar hipóteses e tomar decisões sobre o que e como fazer. Além disso, apresentamos detalhadamente nosso estudo empírico com a finalidade de facilitar sua compreensão e permitir sua replicação por parte de outros pesquisadores e educadores que tenham interesse em trabalhar com idosos, foco de nossa pesquisa.

No capítulo intitulado *Folheando o passado e investigando o presente: representações sobre velhice* revisamos os conceitos de envelhecimento e de velhice em nossa sociedade. Para tanto, abordamos as diferenças entre o que é ser velho em sociedades ocidentais e não ocidentais, as diferenças entre os conceitos de velho, idoso, terceira idade e quarta idade, além das legislações sobre a terceira idade e o processo de envelhecimento na contemporaneidade.

O capítulo denominado *Agora, temos todo o tempo do mundo: velhice e resiliência* apresenta algumas articulações entre resiliência e idoso. De início, procuramos definir a origem do conceito de resiliência e algumas abordagens teóricas em que esse conceito é discutido. Em

seguida, discutimos as possibilidades da tomada de consciência como uma estratégia dos idosos para enfrentar as adversidades do processo de envelhecimento apoiando-nos no conceito de resiliência.

No capítulo *Delineamento Metodológico da Pesquisa* descrevemos o percurso realizado para a coleta e a análise das informações produzidas em nossa pesquisa. Também apresentamos os critérios para escolha dos idosos-participantes, os instrumentos utilizados, as etapas do estudo empírico e os procedimentos de coleta e de análise das informações coletadas. Ainda, apresentamos os referenciais teóricos que sustentam o uso do método clínico nessa pesquisa.

Em *Resultados e Discussões* descrevemos e discutimos sobre as informações produzidas na pesquisa, a partir do referencial teórico-metodológico selecionado: Epistemologia Genética, de Jean Piaget. Apresentamos e comparamos os níveis de tomada de consciência das estratégias do jogo Quarto e de domínio do jogo por parte do doze idosos-participantes. Detalhamos também o processo individual dos dois processos por parte de cinco idosos-participantes. Discutimos de que maneira o processo de tomada de consciência desenvolvido progressivamente pelos idosos pode ser considerado fator de resiliência crescente dos idosos-participantes.

Nas *Considerações Finais* resumimos os resultados da pesquisa e procuramos mostrar sua relação com os encontrados em estudos anteriores, tanto do nosso grupo de pesquisa, GEPAC/CNPq/UEM, como da produção acadêmica brasileira: a extensão de suas conclusões a uma nova população – os idosos – e a fecundidade da teoria piagetiana para a investigação de temas contemporâneos como a continuidade do desenvolvimento dos idosos.

## 2 FOLHEANDO O PASSADO E INVESTIGANDO O PRESENTE: REPRESENTAÇÕES SOBRE VELHICE

*O relembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência porque é desgastante ou embaraçosa. Mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante os muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. Encontramos os anos que se perderam no tempo, as brincadeiras de rapaz, os vultos, as vozes, os gestos dos companheiros de escola, os lugares sobretudo aqueles da infância, os mais distantes no tempo e, no entanto, os mais nítidos na memória. Eu poderia descrever passo a passo, pedra a pedra aquela estrada dos campos que percorríamos quando rapazes para chegar a uma herdade pouco fora de mão (BOBBIO, 1997, p. 30-31).*

Nos últimos anos, observamos um crescente número de pesquisadores debruçarem-se sobre o tema envelhecimento, com ampliação da produção científica, principalmente nas áreas da saúde e da psicologia. Entretanto, apesar dos avanços nessa área do conhecimento, constatamos que há ainda barreiras a serem vencidas. Uma delas refere-se à representação da velhice como um fenômeno tão somente relacionado à natureza humana, desconsiderando elementos sociais e culturais envolvidos nessa temática.

Debert (2006, p. 50) lembra que, para além dos aspectos naturais, a velhice deve ser entendida como uma categoria social e historicamente construída. De uma perspectiva antropológica e histórica, trata-se de ressaltar, em primeiro lugar, “[...] que as representações sobre a velhice, a posição social dos velhos e o tratamento que lhes é dado pelos mais jovens ganham significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos”. Dados etnográficos evidenciam o estabelecimento de etapas etárias em todas as sociedades, contudo, “cada cultura tende a elaborar grades de idades específicas. A pesquisa antropológica demonstra, assim, que a idade não é um dado da natureza, nem um princípio naturalmente constitutivo de grupos sociais”, nem ainda um fator explicativo dos grupos humanos. De acordo com essa visão, fases da vida como infância, adolescência e idade madura não se constituem princípios inerentes ao avanço da idade cronológica, pois “[...] um processo biológico é elaborado simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam e que não são necessariamente as mesmas em todas as sociedades” (ibidem, p. 51).

Apesar das diferenças de categorização das idades nas diversas culturas, pesquisas como as de Leo Simmons (1945 apud DEBERT, 2006, p. 54) mostram convergências no tratamento da velhice. Ao analisar a situação dos velhos em sociedades primitivas, o autor propôs critérios a partir dos quais a velhice poderia ser um objeto de estudo transcultural, como suas “formas

de subsistência, direitos de propriedades, atividades econômicas, vida doméstica, organização política, conhecimento da tradição, crenças e rituais, integração na família e no sistema de parentesco”. Em sua pesquisa, Simmons identificou características comuns nesta última fase da vida, como:

“[...] viver o máximo possível, terminar a vida de forma digna e sem sofrimento, encontrar ajuda e proteção para a progressiva diminuição das capacidades, continuar participando ativamente dos assuntos e decisões que envolvem a comunidade, prolongar ao máximo as conquistas e prerrogativas sociais como a propriedade, a autoridade e o respeito (ibidem, p. 54).

Seus estudos trazem contribuições para a compreensão e a convergência de aspectos sobre a velhice, todavia, como alerta Debert (2006), essas condições comuns não impedem que a terceira idade sofra ampla e variada simbolização e interpretação em diferentes contextos sociais. A busca pela universalidade não pode deixar de levar em conta a “plasticidade de formas pelas quais o curso da vida é concebido em sociedade distintas” (ibidem, p. 55).

Sob a mesma perspectiva, Meyer Fortes (1984 apud DEBERT, 2006) observou que a idade cronológica baseada na lógica de datação etária é característica das sociedades ocidentais e estão ausentes nas não-ocidentais. As sociedades não-ocidentais não consideram apenas as condições físicas e mentais, mas a capacidade de realizar tarefas práticas e a manutenção do poder e da autoridade nos grupos sociais. Nessas sociedades, a idade geracional<sup>4</sup> é importante para a manutenção da família e das relações de parentesco. No ocidente, em contrapartida, a categorização dos indivíduos por idade cronológica acaba definindo os papéis ocupacionais, bem como os direitos e os deveres a serem seguidos pelos cidadãos. Assim, a distinção dos indivíduos em faixas etárias parece vir acompanhando as necessidades econômicas e sociais dessas sociedades.

Silva (2008) explica que, até o início do século XIX, as sociedades pré-industriais não procederam à separação nítida ou às especializações funcionais para cada faixa etária. A inexistência de normas, principalmente no que se referia à idade para ingresso e para retirada do trabalho é um dos fatores que interferiam na falta de delimitação dessas etapas. É somente a partir do século XIX que se observa a separação desse percurso em estágios mais nítidos e

---

<sup>4</sup> O conceito geração assume outras conotações no contexto moderno, que vai além das relações familiares descritas por Fortes. Com a institucionalização, a ideia de geração passa a significar um conjunto de mudanças, costumes e comportamentos de determinadas gerações. Assim, temos a geração pós-guerra, da televisão e de 68. A geração não se limita às pessoas que compartilham a mesma idade, mas às que vivenciaram em conjunto determinados eventos históricos e/ou sociais (DEBERT, 2006).

formais, com o advento do processo de industrialização, de mudanças de regras e de necessidades do trabalho urbano, assim como avanços no conhecimento científico sobre características e especificidades de cada grupo etário.

Tais estudos, segundo Peixoto (2006), passaram a relacionar as faixas etárias a condutas, crenças, valores, comportamentos e capacidades próprias de cada etapa da vida. Na modernidade, então, ser criança, adolescente, adulto ou velho passa a constituir a identidade dos sujeitos. Na França, por exemplo, no século XIX, a identidade do velho esteve relacionada aos que podiam ou não assegurar seu futuro financeiramente. Essa população com mais de sessenta anos que não tinha essas condições era designada velho (*vieux*) ou velhote (*vieillard*); enquanto os que possuíam boas condições financeiras eram denominados idosos (*personne âgée*). A representação de velhice, nesse período, é marcada por sua incapacidade de, como ex-trabalhador, produzir e manter seu próprio sustento.

Ainda na Europa, em que os estudos sobre envelhecimento deram início, no final do século XIX, mais da metade da população urbana com idade superior a sessenta anos não dispunha de pensão nem salário. A maioria dos velhos dependiam dos filhos ou das instituições de assistência pública, como os asilos, criados somente no século XIX. Tais instituições eram, em geral, financiadas por famílias ricas de industriais e banqueiros e serviam para reforçar a situação de exclusão social dos velhos. Apenas entre 1945 e 1960 ocorrem mudanças nas políticas públicas e na administração da velhice, com a elevação das pensões e a criação do conceito de idoso, que aparentava ser mais respeitoso que a denominação de velho ou velhote. Nesse período, também são criadas as aposentadorias por tempo de serviço, que passaram a assegurar financeiramente os idosos, embora simbolizasse também a perda de seu papel social como cidadão produtivo para a sociedade. Os novos aposentados começam então a participar da sociedade com outra denominação – terceira idade – cuja conotação é a de envelhecimento ativo e independente. Desponta, portanto, uma nova etapa da vida, em que a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo. Para distinguir os novos jovens idosos daqueles idosos mais velhos, surge, ainda na França, uma nova terminologia para designar a faixa etária a partir dos 75 anos, a quarta idade.

Enquanto na Europa as discussões sobre velhice fervilhavam desde o século XIX, no Brasil essa temática surge somente um século depois, absorvendo as conclusões e práticas de outros países, em especial da França. Velho ainda era a denominação empregada na década de 1960 nos documentos oficiais brasileiros para designar as pessoas com mais de sessenta anos que não conseguiam manter-se financeiramente por meio do trabalho produtivo. A aposentadoria data de 1890, quando o Ministério da Fundação Pública a concedeu aos

trabalhadores das estradas de ferro federais. Em 1920, a criação da caixa de aposentadoria e de pensão (CAP) assegurou aos trabalhadores a assistência médica, aposentadoria-doença e pensão para os familiares em caso de morte do assegurado. Dez anos depois é feita a extensão desse sistema aos demais trabalhadores, com a criação do primeiro fundo de aposentadoria por categoria profissional – Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPM). Em 1960, com a Lei Orgânica da Previdência Social, os institutos de aposentadoria já existentes (CAP, IAPM e IAP) são reunidos em um só, o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Nesse período, três categorias de trabalhadores ficaram excluídos do direito à aposentadoria (agricultores, empregadas domésticas e os trabalhadores autônomos), sendo assegurados somente nos anos 1970.

O conceito de idoso e, posteriormente, de terceira idade, também em nosso país, foram acompanhados do desenvolvimento de políticas sociais voltadas ao envelhecimento. O uso da denominação idoso passa a representar respeito às pessoas mais velhas, enquanto terceira idade designa os jovens e velhos idosos, entre 60 e 80 anos. Quarta idade é utilizada para nomear os idosos com mais de 80 anos. Debert (2006, p. 70) assinala que essas modificações correspondem às mudanças sociais “que pressionavam pela criação de categorias classificatórias adaptadas à nova condição moral, assim como a construção ética do objeto velho”. É partindo desse entendimento que compreendemos a implementação tardia de políticas sociais para a população idosa no Brasil. Essas políticas se iniciam no final da década de 1990, pois antes desse período o país era considerado jovem. São essas as conclusões também de Neri (1988) sobre a predominância da população juvenil no país como explicação para a implementação tardia de políticas públicas para o envelhecimento.

De acordo com Venturi e Bokany (2007), esse contexto foi se alterando no início do século XXI, em decorrência da redução da taxa de natalidade e do aumento crescente da expectativa de vida. O periódico eletrônico *Jornal GI* (2012), ao basear-se nos dados do IBGE, afirma que “ao longo dos últimos 50 anos, a população brasileira quase triplicou: pass[ando] de 70 milhões, em 1960, para 190,7 milhões, em 2010”. Enquanto isso, o crescimento da população idosa foi ainda maior proporcionalmente. “Em 1960, 3,3 milhões de brasileiros tinham [sessenta] anos ou mais e representavam 4,7% da população. Em 2000, 14,5 milhões, ou 8,5% dos brasileiros, estavam nessa faixa etária. Na última década, o salto foi grande, e em 2010 a representação passou para 10,8% da população” (correspondendo a aproximadamente 20,5 milhões de pessoas).

As regiões de São Paulo (5,4 milhões), Minas Gerais (2,6 milhões) e Rio de Janeiro (2,4 milhões), de acordo com o censo de 2011, compreendem os estados mais populosos (em idosos)

do nosso país (IBGE, 2011). Em entrevista ao Jornal *GI*, em 2012, Bárbara Codo, pesquisadora de indicadores sociais do IBGE, afirma que esse crescimento da população idosa se deveu ao aumento da expectativa de vida relacionada aos avanços da medicina, das melhorias de condições de saneamento, da diminuição da taxa de natalidade, da prática de atividades físicas, entre outros fatores. Para Santos (2008, p. 9) a longevidade e seu consequente aumento da população idosa “[...] trouxeram desafios que convertem o envelhecimento em tema urgente e dominante neste século XXI”, tornando visionários os estudiosos que anunciaram no século passado o crescimento dessa faixa etária, pois ousaram dizer que seria possível envelhecer bem cognitivamente e fisicamente.

Este foi o caso da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>5</sup>, que declarou 1982 como o Ano Internacional do Idoso, tendo em vista os resultados da Assembleia Mundial sobre Velhice, realizada em Viena. Sua mensagem era a de encarar o envelhecimento como problema global, uma vez que vinha se constatando o aumento crescente do número de idosos em nível mundial (TEIXEIRA, 2008). Como destaca Barros (2006), o processo de envelhecimento das populações pode ser observado não apenas pelos dados demográficos, “mas também pela experiência cotidiana dos habitantes de nossas cidades, que hoje convivem com velhos e velhas nos domínios da vida privada e também em diferentes espaços públicos” (ibidem, p. 9).

Essa inserção dos idosos nos espaços públicos foi acompanhada de sua legitimação social e o surgimento de campos de estudos e de atendimento especializados, como na medicina, a gerontologia e a geriatria; e competências interdisciplinares para o seu atendimento (SANTOS, 2008). Pela mesma razão, o envelhecimento saudável e o tratamento a ser fornecido a esse contingente populacional tornou-se uma das diretrizes escolares contidas na lei 8.842/94 (art. 10, III parágrafo). De acordo com essas diretrizes, os conteúdos dos cursos de graduação devem abranger temas voltados para o processo de envelhecimento:

### III - na área de educação:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;

---

<sup>5</sup> A ONU instituiu o dia 1º de outubro como dia Internacional do Idoso. No Brasil, temos o dia Nacional do Idoso que é comemorado no dia 27 de outubro, em resposta à comemoração da Promulgação do Estatuto do Idoso.

- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino a distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 1994).

A inserção de conteúdos mínimos sobre o envelhecimento visa eliminar preconceitos, produzir conhecimento sobre a temática e inclui a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores, a fim de formar profissionais e cidadãos capacitados para conviver com a terceira idade. A lei, contudo, não deixa claro em que cursos essa exigência deve ser cumprida e tampouco sua obrigatoriedade. Visa, ainda, ao desenvolvimento de programas educativos, nos meios de comunicação, para que a população esteja informada sobre o processo de envelhecimento (CACHIONI; FALCÃO, 2011). Mais tarde, a resolução do Ministério da Educação (MEC), nº 16, de 20 de junho de 2008, reitera a inserção de conhecimentos sobre o processo de envelhecimento no currículo da educação formal e no ensino superior.

Esses encaminhamentos legais buscam satisfazer as demandas da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Estatuto do Idoso. O documento está organizado em 30 artigos, aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas e apresenta instrumentos e mecanismos internacionais como base para que todos os países respeitem os direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos, civis e ambientais (BRANDÃO; CECÍLIO, 2010). Entre os artigos do documento, evidenciamos a preocupação com os idosos:

art. 25 Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença e invalidez, viuvez, **velhice ou outros casos de perda** dos meios de subsistência fora de seu controle (ONU, 1948, *grifos nossos*).

Contribuindo para a satisfação das necessidades específicas dos idosos, o Estatuto do Idoso, (lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003) reitera as discussões presentes nas leis anteriores, estabelecendo políticas de atendimento para a pessoa idosa. Dentre os artigos da legislação, destacamos:

Art. 8º O envelhecimento é um direito personalíssimo e sua proteção um direito social;

Art. 9º É obrigação do Estado, garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam o envelhecimento saudável e em condições de dignidade (BRASIL, 2003).

No Brasil, para tentar assegurar os princípios do Estatuto do Idoso, foi criado em 13 de maio de 2002, o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI) e integrado, a partir de 2004, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). As competências do Conselho envolvem:

[...] apoiar e avaliar os conselhos estaduais, municipais e do Distrito Federal; propor modificações nas estruturas públicas e privadas de atendimento ao idoso; promover campanhas educativas; acompanhar a elaboração e a execução das propostas orçamentárias da União; elaborar o regimento interno do conselho.

Está entre as responsabilidades desse conselho a promoção de parcerias com organizações governamentais e não-governamentais para identificar um sistema de indicadores e assim monitorar as atividades de atendimento ao idoso. O CNDI também se compromete a promover estudos, debates e pesquisas sobre a aplicação e os resultados dos programas e projetos destinados à população idosa desenvolvidos pela SDH/PR, além de ampliar e estimular aos mecanismos de participação e controle social que têm por objetivo a garantia e a efetividade dos direitos do idoso (IPEA, 2014).

Os avanços nas pesquisas sobre o envelhecimento, bem como a aprovação das legislações<sup>6</sup> assinaladas, entre outras, vêm contribuindo para melhoria progressiva da qualidade de vida dos idosos. Dessa maneira, aos poucos, foi sendo revisto o conceito clássico de envelhecimento como um processo negativo. “A velhice passou a ser vista também como um momento da vida na qual se pode viver com prazer, satisfação, realização pessoal, de maneira mais madura e também produtiva” (CACHIONI, FALCÃO, 2011, p. 179-180). Essa também é a posição de Park e Groppo (2009), para quem o aumento da expectativa de vida e as transformações legais para essa faixa etária possibilitaram um novo sentido para a velhice. Dessa maneira, chegar à velhice deixou de significar simplesmente a submissão a doenças ou à morte.

Ao encontro dessas discussões, a pesquisa de Venturi e Bokany (2007) ilustra os aspectos negativos e positivos da velhice. O estudo envolveu aplicação de um questionário com 155 perguntas dirigidas a idosos e 75 questões a não idosos. De um total de 3.744 entrevistas foram entrevistados 2.136 indivíduos da terceira idade (pessoas com sessenta anos ou mais) e 1.608 sujeitos jovens e adultos (16 a 59 anos). As entrevistas foram realizadas nas áreas urbanas de 204 municípios pequenos, médios e grandes, localizados em cinco macrorregiões do país

---

<sup>6</sup> Lembramos que a promulgação de legislações para os idosos não significa que passe a haver garantia de seus direitos, mas trata-se de um passo significativo em sua conquista, manutenção e avanços.

(Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro-oeste). Para os idosos e não-idosos entrevistados, os aspectos negativos que denunciam o sinal da velhice são as doenças físicas, o desânimo, a perda de vontade para viver e a dependência física. Por outro lado, como ganhos do processo de envelhecimento, os sujeitos relataram: tempo livre para dedicar ao que querem ou podem fazer, carinho e proteção da família, sabedoria, garantia de novos direitos sociais, como prioridade em filas, gratuidade na passagem de ônibus urbano, descontos em eventos, bancar as próprias despesas financeiras e ter acesso à casa própria.

As conclusões desse estudo são confirmadas pela pesquisa de Gonderberg (2011), que evidenciou a importância dos ganhos encontrados no processo de envelhecimento. De acordo com os idosos de seu estudo, mais importante do que as perdas como mudanças no corpo, falta de um parceiro e dificuldades com a família, são as conquistas possíveis quando se envelhece, como liberdade, amadurecimento, aceitação e cuidado de si e desenvolvimento de atividades que sempre desejaram, mas não podiam realizar, devido a compromissos de trabalho ou familiares. São achados que se repetem no estudo de Buaes (2008), para quem a chegada da velhice para alguns idosos constitui-se o momento de usufruir de suas conquistas financeiras com cuidados e satisfações pessoais.

Contudo, de acordo com Buaes (2008), não é esta a situação da maioria dos idosos no Brasil, pois aqui “predominam os arranjos em que o idoso é o chefe – membro denominado como responsável pelo domicílio – chegando a 86% do total de famílias com idosos residentes” (idem, p. 165). As famílias brasileiras com a presença de idosos por conta de suas aposentadorias e pensões são as que apresentam melhores condições econômicas, se comparada com as famílias sem idosos. Essa condição acaba por resultar em uma imagem do idoso como provedor, e não como velho improdutivo, o que reforça sua autoridade na família (BARROS, 2011).

Em ambos os casos, segundo Park e Gropo (2009, p. 22-23), a longevidade fez emergir um novo grupo de consumo – o idoso. Assim, surgem “lugares para velhos, roupas, remédios, complementos alimentares, obras literárias, filmes, desfiles de moda, espaço de ensino-aprendizagem e lazer”. Dando continuidade a esse nicho de mercado, em 2003, teve início o crédito consignado com baixas taxas de juros para idosos que recebem aposentadoria ou pensão por meio do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social). Trata-se não apenas de financiamentos destinados para o consumo material, mas para outras atividades, como o turismo. O Programa Viaja Mais – Melhor Idade, lançado em setembro de 2007 e criado pelo Ministério do Turismo passou a oferecer pacotes turísticos com preços reduzidos e pagamento por crédito consignado (BUAES, 2008).

Se de um lado, essas políticas de inclusão no mercado de consumo e de lazer trouxe benefícios aos idosos, de outro, trouxe também novas formas de exploração e de abuso do mercado e de familiares. Com a facilidade de crédito, os idosos acabam ficando inadimplentes em nome de terceiros, como filhos e outros familiares. Estudos realizados pelo Serasa<sup>7</sup> indicam que a inadimplência tem crescido mais entre os idosos. A porcentagem de devedores com mais de 61 anos passou de 11,8%, em maio de 2014, para 12,2, em maio de 2015. A diferença percentual é pequena, mas indica que 600 mil desses consumidores entraram na lista de inadimplência de um ano para o outro. Cabe considerar ainda que os idosos não correspondem à faixa etária com maior porcentagem inadimplente, já que o topo do ranking é liderado pela faixa etária dos 41 aos 50 anos (correspondendo a 19,2%, em 2014 e 2015). Entretanto, segundo dados do Serasa, o grupo de inadimplentes que mais cresceu de um ano para outro foi o da terceira idade (FOLHA DE S. PAULO, 2015).

Ao traçar um perfil da população com 61 anos ou mais (23,7 milhões) e da inadimplência dos idosos, a Serasa constatou que a maioria desse contingente é de classe média, vive junto com as famílias e contribui com os gastos financeiros da casa. Ao dividir a população idosa em três, os dados indicam que 6,5 milhões são considerados conservadores na hora de buscar crédito que corresponde ao primeiro grupo de idosos, denominado “envelhecendo no século XXI”. O segundo grupo de idosos foi nomeado como “experientes urbanos de vida comportável” e correspondem aos aposentados com escolaridade mais alta e que fizeram carreira em grandes empresas da área privada ou setor público. Enquanto o terceiro grupo, com 2,9 milhões de idosos, refere-se à “massa trabalhadora urbana”, com escolaridade menor e que passaram por empregos menos qualificados (idem).

Os dados apresentados até aqui sugerem que a disponibilidade de tempo, aliada às condições econômicas, são fatores que colaboram para a percepção dos idosos de que o envelhecimento pode ser um período positivo de suas vidas. Todavia, como em outras fases da vida, existem aspectos negativos que também podem permear o cotidiano dos idosos. No tópico a seguir procuramos apresentar relações entre envelhecimento e preconceito.

## 2.1 Envelhecimento, preconceito e exclusão

---

<sup>7</sup> Serasa corresponde a uma empresa privada brasileira – Centralização de Serviços dos Bancos – que faz análise e pesquisa econômico-financeira, a fim de apoiar decisões de crédito por parte das empresas bancárias, como os empréstimos de pessoa física e jurídica.

Apesar dos sinais físicos e mentais de que a velhice chegou, a ação de reconhecer-se velho nem sempre é fácil e depende de cada indivíduo. Em geral, a pessoa percebe que está envelhecendo, por meio dos sinais de seu mundo interno – sentimentos relacionados a sua imagem e estima – bem como do mundo externo, como passar a ser tratada como velho nas situações cotidianas. O idoso passa a ter sua capacidade funcional reduzida, começa a perda e o branqueamento dos cabelos, aparecem as rugas e outras marcas físicas e mentais da passagem do tempo e a aproximação da morte. Além disso, o idoso começa a receber aposentadoria, deixa de pagar passagem de ônibus, passa a ter prioridade em filas e ser chamado de senhor e senhora, como também tende a tornar-se invisível sexualmente, entre outros fatores.

As dificuldades e ambivalências em relação ao envelhecimento são percebidas até mesmo nos asilos para velhos, como relata Debert (2012), pois para muitos dos idosos que lá residem, o termo “velho” é atribuído sempre ao outro e não a ele mesmo. Esses sentimentos parecem aproximar-se do conceito de *contradição intransponível* que Beauvoir (1990) descreve como a distância real (cronológica) e a distância que é sentida pelo idoso. Isso significa dizer que uma pessoa com 65 anos de idade pode sentir-se com 50 anos, devido a pelo menos dois motivos: o fato de continuar exercendo atividades que desempenhava quando era mais nova e/ou não se reconhecer fisicamente e intelectualmente como idosa.

Sentimento de ambivalência e perplexidade também é apresentado por Bobbio (1997, p. 18) em seu relato autobiográfico, quando afirma que biologicamente sua velhice começou por volta dos oitenta anos. Entretanto, psicologicamente, sempre se considerou um pouco velho, mesmo quando jovem. “Fui velho quando era jovem e [mesmo] quando velho ainda me considerava jovem até poucos anos [atrás]. Agora [aos 87 anos] penso em ser mesmo um velho-velho”.

Tais sensações são explicadas por Casotti e Campos (2011, p. 110) como uma lacuna entre como a pessoa é vista pelo outro e como ela se sente e se vê. De acordo com as autoras “[...] algumas pessoas mais velhas se veem com cerca de dez a quinze anos menos do que são oficialmente registradas”. Isso ocorre porque os idosos tendem a avaliar seu estilo de vida atual que, em muitos casos, não condiz com a idade cronológica e, portanto, a representação da velhice está associada mais ao seu sentir pessoal. Há idosos que não se identificam com o senso comum sobre o idoso que associa o envelhecimento a doenças e perdas, buscando intencionalmente distanciar-se dessa visão.

Em seu estudo, Batistoni e Namba (2010) concluem que os idosos tendem a se perceber 20% mais jovens do que realmente são e essa discrepância inicia-se, em geral, por volta dos 40 anos de idade. É o oposto do que acontece com os jovens, que tendem a reconhecer-se mais

velhos do que são. Essa idade subjetiva tem consequências importantes para o bem-estar dos idosos, uma vez que se sentem mais motivados para desempenhar as atividades do cotidiano e não apresentam um olhar sobre si como dependentes e incapazes. Cabe lembrar também que a variabilidade na percepção da idade subjetiva depende de fatores como o estado de saúde, o envolvimento social e variáveis sociodemográficas, tais como gênero, escolaridade e classe social, tanto dos jovens como dos idosos.

Esse conjunto de estudos mostra que a idade sentida pelo idoso está relacionada ao seu modo de vida e como representa e lida com o envelhecimento. Nesse sentido, há uma gama de práticas que mantém saudável o corpo que envelhece, como esportes, atividades físicas, cosméticas, médicas, cirúrgicas, alimentares ou medicamentosas. A prática de atividades físicas é escolhida pelos idosos como uma maneira de cuidar da saúde física e mental, pois com o avanço da idade, a capacidade funcional tende a reduzir. De acordo com Marchon, Cordeiro e Nakano (2010, p. 205) capacidade funcional é definida como “a habilidade física e mental para manter uma vida independente e autônoma; a plena realização de uma tarefa ou ação pelo indivíduo”, como caminhar, banhar-se, vestir-se, usar sanitário, deitar e levantar, continência e alimentar-se.

Além dos cuidados com a saúde, por meio de atividades físicas, muitos idosos também recorrem à utilização de cosméticos que possibilitam cuidar da aparência e melhorar sua autoestima, como ilustra o relato de uma senhora de 68 anos “Mesmo quando não estamos com a moral muito alta ... vamos ao cabelereiro e tudo mais, mas ... Eu me maquio um pouco ... A gente se sente melhor” (CARADEC, 2011, p. 28). Além dessas medidas, a cirurgia plástica tem sido utilizada como estratégia de ocultamento desse corpo envelhecido, visto que muitos idosos, homens e mulheres, envergonham-se de sua condição. “Acontecem então de abrirem mão de certas atividades para não expor aos olhos dos outros aquilo que considera sua miséria corporal”. A obsessão das mulheres no combate aos sinais de envelhecimento, ainda não é percebido com tanta frequência em homens, que “tendem a perceber as rugas em seus rostos e cabelos brancos como signos de amadurecimento charmoso” e são valorizados socialmente por estas características (ibidem, p.34).

Sibilia (2011, p. 91-92) alerta, entretanto, que na era do culto ao corpo, a beleza tem se tornado “coisa de homem”, visto que cada vez mais a indústria cosmética e a medicina estética têm investido no público masculino, “[...] com a intenção de resolver problemas como alisar ou rejuvenescer o abdome, melhorar o nariz, orelhas e queixo, recuperar o cabelo, eliminar o pelo corporal, branquear os dentes, perder peso e eliminar gorduras”.

Um levantamento feito pela Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica - Regional São Paulo/SBCP-SP, com médicos brasileiros, revelou que na última década (2003-2013), 56,04% dos cirurgiões registraram um aumento no atendimento de pacientes com idade acima de 65 anos (FOLHA VITÓRIA, 2013). Dados de pesquisa realizada em 2013 e divulgados pela Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética (ISAPS) revelam que o Brasil ocupa lugar de destaque no ranking mundial, pois realizou quase um milhão e meio de cirurgias, ficando à frente dos Estados Unidos, que liderava a posição. O aumento das cirurgias plásticas em nosso país não se restringe à terceira idade, visto que em todas as faixas etárias vem ocorrendo aumento da procura por esse tipo de procedimento cirúrgico. Dados do ano de 2009<sup>8</sup>, do Instituto de Pesquisa DataFolha, indicam que pessoas entre 19 a 35 anos e entre 36 e 50 anos constituem-se como os grupos etários que mais fazem cirurgia plástica no Brasil, correspondendo a 38% e 34% da amostra e totalizando 72% da pesquisa realizada.

No caso do idoso, de acordo com Goldenberg (2011), a preocupação e o descontentamento com o corpo que envelhece explicam o quanto os idosos têm recorrido às cirurgias plásticas, com o objetivo de melhorar a imagem de seus próprios corpos e sua autoestima. Assim, ao se sentirem bem com o corpo modelado pelas cirurgias, passam a acreditar que ainda são atraentes como na juventude e podem conquistar um novo amor. O sentimento de invisibilidade social para a conquista sexual e a ideia de aposentadoria nesta área são derivados da sensação de não se sentirem mais desejados, devido ao corpo envelhecido.

Debert (2011, p. 80) acrescenta que “a cirurgia é uma tentativa de fugir de marcas do tempo, desnaturalizando processos tidos como naturais”. Nesse sentido, “[...] a projeção do corpo jovem na materialidade do corpo envelhecido [...] impedem a criação de uma estética da velhice”. Os produtos cosméticos e a medicina estética interpelam os idosos, por meio da divulgação de cremes de rejuvenescimento, da aplicação de botox para rugas, de lipoaspirações para definição da silhueta, de tinturas que cobrem os fios brancos, entre outros.

Para Diniz (2014) essas condutas denunciam a rejeição da velhice pelo próprio idoso, denominada como gerontofobia, ou seja, um medo excessivo e desproporcional aos riscos e às perdas do processo de envelhecimento. Este é o caso dos idosos que se preocupam demasiadamente com sua aparência e comportam-se como jovens negando a si mesmos os sinais da nova fase de sua vida. Para Sibilía (2011, p. 94) esse comportamento é reforçado pela sociedade do espetáculo em que vivemos e que reafirma a negação da velhice pelo próprio idoso, pois o processo de envelhecimento tornou-se um direito negado aos indivíduos:

---

<sup>8</sup> De acordo com informações do Instituto DataFolha, via e-mail para a pesquisadora, não foram realizadas pesquisas mais recentes até a redação dessa dissertação.

Em meio a crescente tirania das aparências juvenis, a velhice é censurada como algo obscuro e vergonhoso, que deveria permanecer oculto, fora de cena. Um estado ambiguo que deveria ser combatido – ou, quanto menos, sagazmente dissimulado – por ser moralmente suspeito e, portanto, humilhante. Algo indecente que não deveria ser exibido; pelo menos não sem recorrer aos convenientes filtros e pudicos que nossa era inventou para tal fim, e que com crescente insistência, põe à nossa disposição e nos convoca a utilizar.

Na vigência desses valores que propagam a moralidade da beleza e da juventude, a autora destaca que os meios de comunicação audiovisual contribuem para a manutenção deste paradigma ao deixarem de mostrar imagens de corpos velhos. “As revistas de páginas brilhosas só aceitam publicar esse tipo de fotografias em raras ocasiões: quando se considera estritamente necessário” e mesmo nesses casos conta com o auxílio de filtros que escondem imperfeições e envelhecimento dos corpos. No cinema e na televisão, os corpos idosos também são polidos com “técnicas depuradoras e alisadoras das imagens em movimento” por meio de vários programas de computador (ibidem). Sabemos que artistas e políticos idosos continuam sendo apresentados pela mídia sem retoques, contudo, pretendemos destacar a tendência de exposição de corpos modelados e dentro de padrões de beleza hegemônicos que influenciam a autoimagem e a autoestima de homens e mulheres de todas as faixas etárias, incluindo os idosos

Em um movimento contrário ao projeto hegemônico da sociedade de consumo que vem interpelando o idoso, Caradec (2011, p. 36) indica algumas estratégias para lidar com o envelhecimento: adaptação, abandono de uma atividade e “dar a volta por cima”. A estratégia de adaptação “[...] consiste em dar prosseguimento a uma atividade anterior, porém se adaptando as novas limitações”. Como exemplo, o autor relata “uma mulher que conhecemos desistira de usar o forno por causa da artrose, mas graças ao forno presenteado pelos filhos, continuará cozinhando”.

A estratégia de abandono de uma atividade “assume formas muito diferentes caso se trate de um abandono-substituição, de um abandono-seleção ou de abandono-renúncia”. O abandono-substituição pode ser uma forma de transferência para outra atividade, pois “não é raro que as pessoas idosas que já não podem ir à igreja acompanhem a missa pela televisão”, ou ainda, idosos que não podem viajar e que começam a ler revistas ou programas sobre turismo. O abandono-seleção refere-se ao continuar a atividade anterior, porém em menor escala, por exemplo, “determinada pessoa continua dirigindo, mas em trajetos mais curtos; outra persiste em sua atividade de jardinagem; mas reduzindo as superfícies cultivadas em sua

horta”. O abandono-renúncia significa deixar uma de suas atividades para dar continuidade a outra. Por fim, a terceira estratégia, “dar a volta por cima” [...] “ao contrário do abandono, consiste em retomar uma atividade abandonada”. Em geral “é o que acontece quando um problema de saúde ou um problema funcional, tendo levado à interrupção de uma atividade, é resolvido, o que permite retorná-lo” (ibidem, p. 36-37).

Embora a condição dos velhos no Brasil ainda seja precária, de acordo com idosos e não-idosos pesquisados por Venturi e Bokany (2007), pode ser considerada melhor do que há 20 ou 30 anos. O principal argumento refere-se à garantia de direitos próprios, como a aposentadoria, a promulgação do Estatuto do Idoso, a melhoria do atendimento à saúde e as novas opções de lazer e de estudo. Contudo, entre as condições que têm piorado no país, os idosos indicam a falta de respeito, sobretudo dos jovens, e a manutenção do preconceito em relação ao velho.

Couto (2007, p. 12) explica que ageísmo é o termo que descreve atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação ao velho. Utilizado pela primeira vez por Robert Butler, em 1969, trata-se “do terceiro grande ismo, após o racismo e o sexismo”. Todavia, “o ageísmo difere dessas duas formas de preconceito e de discriminação porque, teoricamente, qualquer pessoa pode ser atingida por ele, desde de que viva o suficiente para envelhecer”. Em geral, os estereótipos dirigidos aos idosos sugerem que são pessoas inflexíveis, depressivas, solitárias, frágeis e sem energia para a vida.

Para Neri (2007, p. 41) a naturalização do preconceito e da intolerância que persiste pode ser velada, fazendo o idoso não perceber que está sendo objeto de discriminação. Formas de tratamento aparentemente “carinhosas e coloquiais, como velhinho, vovozinha, tia, podem mascarar preconceito, assim como termos idade legal, maior idade, melhor idade ou gatão da meia idade, principalmente entre idosos de baixo nível de escolaridade”. Ferrigno (2010) lembra que o adjetivo “velhos de espírito jovem” supervaloriza a juventude em detrimento da velhice. Trata-se, segundo o autor, de uma expressão preconceituosa, tanto quanto a utilização da frase “negro de alma branca”, comumente utilizada no período da escravidão no Brasil.

Estudos como os de Teixeira (2008) mostram que os preconceitos ou estigmas em relação aos idosos são diretamente relacionados a práticas sociais e históricas. Sabemos que, desde o início do processo industrial, na primeira metade do século XX, o velho tornou-se um problema social para os proprietários, na medida em que sua força de trabalho não podia mais ser vendida ou custava muito caro para ser mantida. Ao longo das últimas décadas, a ideia de que o indivíduo envelhecido perde o uso para o capital ainda se mantém, além de tornar-se um

peso e uma ameaça crescente para o sistema previdenciário, de saúde e de assistência social, como o aumento da longevidade.

Apesar de algumas mudanças neste panorama na última década, não há como negar, como nos adverte Neri (2007, p. 37), de que “muitos preconceitos e estereótipos resultam de falsas crenças a respeito da competência e da produtividade de idosos”. Nessa perspectiva, os idosos ainda podem ser percebidos “como membros menos capazes e improdutivos da sociedade, os idosos passam a valer menos nos processos de trocas sociais e, assim, não podem ter acesso à mesma quantidade de recursos garantidos aos jovens e adultos capazes e produtores de bens”. Para a autora, essa prática de estratificação por idade determina não apenas a distribuição dos recursos na sociedade como também influencia a formação das identidades dos brasileiros, desde sua infância, mantendo o medo e a apreensão em relação ao envelhecimento. Medo e apreensão são acompanhados da aprendizagem por parte do conjunto social de formas de preparar-se para essa etapa da vida, seja do ponto de vista financeiro, psicológico ou físico.

As conclusões da pesquisa de Cruz (2012, p. 11) corroboram tais afirmações. O estudo realizado com quatro velhos com idades entre 72 e 81 anos constata que o preconceito e a discriminação estão fortemente relacionados com a não-produtividade dessa faixa etária. Em um dos relatos, uma senhora afirma que: *Gostava e gosto de trabalhar, mas agora não posso; ser idosa é uma pessoa que não tem mais possibilidade de nada* (M. 74 anos). O autor comenta que relatos como este evidenciam o desejo dos idosos em manter-se ativos e produtivos, mas a maioria continua encontrando barreiras para continuar exercendo atividades remuneradas. “A impossibilidade do trabalho, explicitada pela participante, expressa em parte, o padrão moderno que tende a visualizar o idoso aposentado como sendo ultrapassado [e] não produtivo”.

Em estudo realizado nas décadas de 1970 a 1990, nos Estados Unidos, Sennett (2012, p. 105) já advertia a sociedade de que no ambiente de trabalho “as pessoas de meia-idade [...] são tratadas como madeira morta, a experiência acumulada é tida como de pouco valor”. O preconceito dirigido aos idosos é explicado por meio da ideia de que os “[...] trabalhadores mais velhos têm esquemas mentais inflexíveis e são avessos ao risco, além de não terem a simples energia física necessária para enfrentar as exigências da vida no local do trabalho flexível”. De acordo com o autor, a experiência dos idosos pode perder valor para as empresas na forma capitalista contemporânea, uma vez que “o que um trabalhador mais velho aprendeu no correr dos anos sobre uma determinada empresa ou profissão pode atrapalhar novas mudanças ditas superiores” nas organizações do final do século XX e início do XXI, pois o que o trabalho e o capital esperam hoje é flexibilidade de fazeres e saberes por parte de seus trabalhadores. Para

essas organizações “[...] a flexibilidade dos jovens os torna mais maleáveis tanto em termos de assumir riscos quanto de submissão imediata”.

Encontramos em Stucchi (2006, p. 40) argumentos convergentes com os anteriores, ao lembrar que o descarte do velho no mercado de trabalho é justificado pela perda da competência profissional e do controle emocional, que podem vir a prejudicar o andamento das atividades das empresas. “O trabalhador jovem, por sua vez, é valorizado por ser empreendedor, arrojado: sua inexperiência é compensada pela possibilidade de injetar sangue novo e oxigenar as organizações”.

Para Paulino (2007, p. 93) a representação do idoso como indivíduo descartável atrelada à idolatria da juventude, traz repercussões para um ambiente marcado pela violência, pela depreciação, pela ridicularização e pela exclusão dos mais velhos. “No sistema ocidental de produção capitalista, o que se tem é a imagem do velho, discriminado, como o inativo (improdutivo), vilão dos cofres públicos (Previdência Social), representando custos para os trabalhadores ativos”.

Em direção contrária e indicada como uma tendência contemporânea do mercado de trabalho por estudos econômicos e sociológicos, vem ocorrendo o aumento do emprego de pessoas com mais de 50 anos no Brasil nos últimos anos. Em um ano, o desemprego na faixa etária entre 18 e 24 anos passou de 12,3%, em 2014, para 16,4%, em 2015. Os trabalhadores de outras idades também tiveram aumento no desemprego, mas a alta foi menor se comparada com as demais faixas etárias. Entre quem tem 25 a 49 anos, o desemprego passou de 3,9% para 5,6%. Para a população com 50 anos ou mais, o aumento do desemprego foi o mais baixo, passando de 1,8% para 2,5% (IBGE, 2015).

Uma das justificativas para a redução do desemprego dos mais velhos e o retardamento das aposentadorias se deve à experiência acumulada para desempenho das funções, o que contradiz tendências do mercado apontadas anteriormente. Além disso, os mais velhos têm aumentado o desejo de continuar trabalhando, mesmo com a chegada da aposentadoria. Um contingente desse grupo precisa continuar trabalhando para aumentar sua renda, mas há aqueles que continuam no serviço por opção, tendo em vista mudanças em sua perspectiva de vida e de concepção do envelhecimento. O hábito de exercer uma ocupação diária e produtiva da qual gostam contribui para o bem-estar psicológico dos idosos, prevenindo doenças físicas e mentais, como mostram alguns estudos recentes já realizados no século XXI (GIATTI; BARRETO, 2003; SOUZA; LAUTERT, 2007; D’ORSI; XAVIER; RAMOS, 2011). Dados do IBGE de 2012, os últimos divulgados até este momento, indicam que 27% dos idosos brasileiros continuaram trabalhando e a maioria dos entrevistados recebia benefício da previdência

privada, correspondendo a 76,3% da população investigada. A maioria do grupo era feminina (55,7%) e branca (54,5%) e vivia em áreas urbanas. Do total dos investigados pelo IBGE nesta data, 47,8% apresentavam renda superior a um salário mínimo.

Acompanhando a nova tendência de comportamento dos idosos, desde a década de 1990, o governo brasileiro vem implementando um programa federal – o Programa de Preparação para Aposentadoria (PPA)<sup>9</sup>, cujo objetivo é o de preparar os trabalhadores mais velhos para o abandono da vida produtiva na empresa e o início de uma nova etapa de vida. “O elemento central dos argumentos legitimadores do PPA é a necessidade de substituir o trabalhador mais velho por um mais jovem, já que as perdas são crescentes [para a empresa] em função do acúmulo de idade” (STUCCHI, 2006, p. 42).

De acordo com Teixeira (2008), estudos na área da gerontologia também vêm desestabilizando as concepções de senso comum sobre o idoso como indivíduos improdutivos e comprometidos física e mentalmente. Uma nova concepção de idoso vem sendo propagada pela mídia como indivíduos potencialmente ativos, autônomos, com estabilidade econômica e tempo livre para o prazer e o lazer. Em comum, essas novas concepções associam a nova representação de velhice à perda da centralidade do trabalho na vida desses indivíduos e sua integração em novos papéis sociais, ou seja, ressignificação do processo de envelhecimento.

Ao discutir os preconceitos em relação ao idoso não pretendemos afirmar que se refiram predominantemente aos idosos, mas chamar a atenção para sua existência e consequências nefastas para o indivíduo e para a sociedade. O preconceito atinge todos nós, humanos, seja por sermos negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, gordos, magros, de estatura alta ou baixa, de religião católica, de matriz africana ou evangélica. Além disso, o idoso não é imune a fazer discriminação e exclusão, incluindo as crianças e os jovens. Muitos idosos alegam que os jovens são preguiçosos, que ficam apenas na frente da televisão, do computador, ou usando o celular, também não gostam de trabalhar, são mais mal-educados do que eram em sua época etc.

De acordo com Bauman (2010, p. 62), a incompreensão e muitas vezes a intolerância recíproca entre jovens e velhos são normais, embora a desconfiança intergeracional venha atingindo maiores proporções com a modernidade. Para ele, “a aceleração radical do ritmo das mudanças, características dos tempos modernos, permitiu que se percebesse no curso de uma única vida humana que as coisas mudam e não são mais como antes” com mais força e radicalidade.

---

<sup>9</sup> Os Programas de Preparação para Aposentadoria (PPA) estão descritos nas leis nº 8. 842/94 (Política Nacional do Idoso) e nº 10.741/03 (Estatuto do Idoso).

Nesse contexto, as velhas e as novas gerações tendem a se olhar com incompreensão. “Os mais velhos temem que esses recém-chegados ao mundo estejam prontos para arruinar a acolhedora, familiar e decorosa normalidade que eles, os pais construíram com esforço e conservam com amoroso cuidado” (ibidem, p. 64). Os jovens, por sua vez, às vezes, “sentem um forte impulso de endireitar o que os antigos estragaram e desequilibram”. Nem uns nem outros parecem sentir-se satisfeitos com a direção que o mundo vai tomando ou tomou e, portanto, como estratégia acabam acusando-se mutuamente (ibidem).

Estudos recentes, como os de Ferrigno (2009), Fukumuto (2010), Carleto (2013) e Santos (2015) vêm concluindo que programas educacionais que privilegiam o contato intergeracional podem contribuir para a redução dessas desconfianças, preconceitos e exclusões entre jovens e idosos. Para Ferrigno (2009), esses projetos voltam-se ao compartilhamento de valores culturais e à maior flexibilidade perante o outro, possibilitando a ruptura do preconceito etário de ambas as partes. O mesmo pensa Fukumuto (2010), para quem esses programas constituem-se como espaços ricos para contínuas trocas de aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais novas. Para Carleto (2013), a promoção de relações intergeracionais é um fator essencial para o envelhecimento ativo, pois esses espaços possibilitam sentimentos de satisfação pessoal, maior autoestima e reconhecimento social por parte do idoso e da sociedade. Santos (2015) concluiu que o contato com o grupo de várias faixas etárias possibilita aos sujeitos envolvidos no projeto reconhecer a pluralidade de papéis que um idoso pode assumir.

Entre os projetos para idosos em andamento no Brasil e que tem alcançado bons resultados destacam-se as Universidades Abertas à Terceira Idade, em uma das quais realizamos nosso estudo. Nessas instituições são promovidas práticas de reinserção social do idoso e desenvolvimento de sua autonomia e pensamento crítico. No próximo tópico, procuramos descrever a origem das UNATI's em nosso país.

## 2.2 A origem das UNATI's no Brasil

As primeiras iniciativas para criação das UNATI's datam da década de 1960, na França, a princípio com o intuito de ocupar o tempo livre e possibilitar o convívio social dos idosos. Nesse período, não havia a preocupação com a educação sistematizada e permanente, foi somente em 1973, com o professor Pierre Vellas, da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, na França, que isso teve início. “Foi a primeira universidade voltada para o ensino e a pesquisa” (CAHIONI; FALCÃO, 2011, p.180). Nesse segundo momento, as UNATI's

passaram a receber outra conotação, voltada para a educação permanente e constituindo-se como centro de pesquisa gerontológica.

No Brasil, a partir de iniciativas do SESC (Serviço Social do Comércio), o trabalho com idosos se iniciou na década de 60, por meio da criação dos primeiros grupos de convivência e desenvolveu-se em 1970, com a origem das escolas abertas para a terceira idade<sup>10</sup>. As ações pioneiras do SESC repercutiram na criação de entidades similares por todo o país. “Além de proporcionar vantagens para a população idosa, essas iniciativas têm proporcionado espaços e oportunidades para a discussão do fenômeno velhice e, também, para a investigação de suas características no país” (CACHIONI, 1998, p. 3).

Após essas primeiras iniciativas, em 1977, foi criada a LBA (Legião Brasileira de Assistência), filiada ou não à Previdência Social, que atendia também à terceira idade. Diferentemente do SESC e das Universidades Abertas à Terceira Idade, que inicialmente voltam-se para os setores médios e altos das sociedades, a LBA dirigia-se para as classes populares, conforme Debert (2012). De acordo com a autora, essa organização que atendia a população idosa carente “passou [desde sua criação] a estabelecer convênios com asilos e com grupos de convivência de idosos em meio aberto”. Em 1988, a LBA de São Paulo contava com 31 unidades e atendia cerca de 7055 pessoas (ibidem, p. 146).

Entre os anos de 1990 e 1991, a instituição foi presidida por Rosane Collor (esposa do ex-presidente Fernando Collor de Melo). Naquele período, investigações acusaram Rosane e outros envolvidos de desvios de verba e superfaturamento em licitações. Estima-se que cerca de US\$16 milhões tenha sido desviado pela família Collor dessas instituições. Dados indicam que a LBA foi extinta em 1995, devido ao sistema de corrupção encontrado nessas instituições (CEP CORRUPÇÃO UNESP, s/d.).

As Universidades Abertas à Terceira Idade nesse contexto ganharam maior visibilidade e constituíram-se um novo espaço para atendimento das pessoas idosas. As primeiras iniciativas para criação dessas instituições datam da década de 1980, com o evento de extensão ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado Núcleo de Estudos da Terceira Idade.

As UNATI's objetivam combater os preconceitos destinados à população idosa, promover a autoestima, a autonomia, a auto expressão, o desenvolvimento cognitivo e de consciência crítica dos idosos, promovendo a reinserção social, de modo a integrá-los à sociedade de transformações, recriando papéis e funções sociais, ou seja, adaptando-os às novas exigências da contemporaneidade. Nesse sentido, para cumprir esses objetivos, as Escolas e as

---

<sup>10</sup> O primeiro grupo de convivência foi criado em 1963, pelo SESC de São Paulo. E, em 1977, houve a instituição da primeira Escola Aberta para a Terceira Idade (FERRIGNO, 2010).

Universidades Abertas à Terceira Idade ofertam palestras e debates sobre temas cotidianos, velhice e processo de envelhecimento, além de promoverem oficinas de música, arte, dança, teatro, ginástica, artesanato, entre outras atividades (TEIXEIRA, 2008; CACHIONI; FALCÃO, 2011; STIELTJES; TAAM, 2011).

Para Taam (2009), a perspectiva de educação não formal adotada nessas instituições possibilita maior flexibilidade dos conteúdos a serem trocados com os alunos e incentiva os idosos a continuarem no Programa. Contudo, apesar das contribuições afetivas, sociais e cognitivas da UNATI, a autora alerta que esses espaços não devem tornar-se depósitos de ex-trabalhadores que não apresentam mais utilidade no mercado de trabalho. Além disso, “temos que estar atentos à constituição de guetos, pois estes reforçam a discriminação e o preconceito, e reduzem o envelhecimento a uma questão de estilo de vida” (ibidem, p. 42). Em consequência, constitui-se como tarefa primordial da UNATI zelar pela integridade das pessoas idosas, trabalhar para que elas sejam respeitadas e possibilitar espaços de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos.

A proposta de ressignificação do papel do idoso dos projetos de coeducação de gerações e das UNATI's, tem-se tornado um campo promissor, uma vez que, em nossa sociedade a identificação das qualidades do processo de envelhecimento é um desafio para qualquer pessoa, independente da idade em que esteja. Os próprios idosos tendem a apresentar ambivalência com relação a essa condição da vida, seja porque a concepção de envelhecimento apresenta sentidos diferentes, dependendo das condições sociais, econômicas e culturais em que vivem, seja porque são vários os fatores que interferem no bem-estar psicológico do idoso, como os pessoais, os familiares, os profissionais, os sociais, os culturais, entre outros. Sobre essa questão, Neri (1993, p. 10) destaca que a boa qualidade de vida do idoso excede os limites da responsabilidade pessoal e deve ser vista como um empreendimento sociocultural, “ou seja, uma velhice satisfatória não é um atributo do indivíduo biológico, psicológico ou social, mas resulta da qualidade das interações entre pessoas vivendo numa sociedade em mudanças”. Para a autora, uma velhice satisfatória depende da qualidade da interação entre ele, o idoso, e seu contexto: “[...] envelhecer satisfatoriamente depende do delicado equilíbrio entre as limitações e as potencialidades do indivíduo que lhe possibilitará lidar, em diferentes graus de eficácia, com as perdas inevitáveis do envelhecimento” (ibidem, p. 13).

Alguns estudos (COUTO, 2007; ROSA, 2007; FERREIRA; SANTOS; MAIA, 2012; NADAF, 2013; ROQUE, 2013) afirmam que o bem-estar psicológico do idoso está relacionado à produtividade material, ao bem-estar psicológico e físico, ao status social, à autonomia financeira, à continuidade e à ocupação dos papéis familiares, à capacidade de iniciar e de

manter contatos sociais e grupos de interesse. Da associação desses fatores, segundo Neri (2007), depende a maior longevidade e aumento de recursos cognitivos, sociais e afetivos dos idosos, incluindo o senso de auto eficácia, de suporte social e de autocuidado.

Partindo dessas considerações, a autora afirma que quanto mais intensos e frequentes forem os afetos positivos vivenciados ao longo de sua vida, maior será a capacidade dos idosos em acionar recursos psicológicos para enfrentar suas emoções negativas e diminuir a intensidade das respostas fisiológicas automáticas relacionadas a esses afetos. Além disso, em contextos mais seguros e previsíveis, os idosos conseguem enfrentar com maior facilidade situações difíceis, como estresse, dor física e ansiedade. Contrariamente, em ambientes de ameaça e incerteza, tais indivíduos manifestam dificuldades para lidar com os eventos negativos. Essa competência emocional se traduz em resiliência, entendida como a capacidade de adaptar-se satisfatoriamente às situações novas e/ou adversas mediante seus recursos pessoais (YUNES, 2003; COUTO, 2007).

O envelhecimento pode ser entendido como um período de continuidade para o desenvolvimento dessas competências, por meio da implementação de estratégias para a confrontação e a resolução de desafios resultantes das interações sociais. Nesse sentido, o idoso deve ser concebido como um indivíduo ativo e não condenado a sofrer passivamente os eventos negativos advindos do envelhecimento e, portanto, cabe a ele criar recursos e mecanismos para enfrentar esse processo. Maia e Ferreira (2011) fazem parte do grupo de pesquisadores que vêm apostando no desenvolvimento da resiliência como uma das possibilidades para alcançar esse objetivo, tema do próximo capítulo.

### 3 RESILIÊNCIA E PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

*Eu não tenho medo dos anos e não penso em velhice. [...] Procuo sempre ler e estar atualizada com os fatos e isso me ajuda a vencer as dificuldades da vida. O melhor roteiro é ler e praticar o que lê. O bom é produzir sempre e não dormir de dia.[...] Nunca digo que estou doente, digo sempre: estou ótima [...] Nada de palavra negativa. Quanto mais você diz estar ficando cansada e esquecida, mais esquecida fica. Você vai se convencendo daquilo e convence os outros. Então silêncio! Sei que tenho muitos anos. Sei que venho do século passado, e que trago comigo todas as idades, mas não sei se sou velha não. Você acha que eu sou? [...] (Cora Coralina, s/d., O que é viver bem?).*

Iluminada pelas belas e sensíveis palavras de Cora Coralina, neste capítulo procuramos discutir o processo de resiliência na vivência do envelhecimento. Como nos mostra Coralina, a resiliência faz parte do cotidiano de todos nós e contribui para a existência de vida saudável em todas as idades. Relaciona-se com a autoimagem e depende dos recursos afetivos, sociais e intelectuais que o indivíduo continue desenvolvendo ao longo do processo de envelhecimento.

O uso do termo resiliência data do início do século XIX, quando o físico Thomas Young a define como a capacidade dos materiais de absorver energia, sem sofrer deformação plástica permanente. Essa definição inicialmente foi difundida pela Física e pela Engenharia e, com o passar do século XX, começou a ser utilizada por outras áreas de conhecimento, como a saúde, a psicologia e, mais recentemente, a educação (POLETTI; KOLLER, 2011).

Na área da saúde, o conceito de resiliência desenvolveu-se, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), relacionado à flexibilidade e à capacidade de regeneração física e mental das pessoas que sofreram situações traumáticas durante o conflito. Posteriormente, o conceito ganhou novos contornos, explicando a capacidade de alguns indivíduos de lidar com doenças e outras situações limitadoras, aceitando-as e readaptando-se de forma positiva à nova vida cotidiana (SOUZA; CERVENY, 2006).

Nas Ciências Humanas, em especial na Psicologia e na Educação, os estudos sobre resiliência começaram a ser desenvolvidos já no final do século XX, com o movimento intitulado Psicologia Positiva. Essa abordagem procurava investigar e ressaltar os processos pelos quais as pessoas passam e conseguem superar situações traumáticas e limitadoras com êxito. A resiliência é assumida então como a capacidade de enfrentamento de dificuldades encontradas pelos indivíduos em seus campos de atuação e seus modos de lidar com as adversidades da vida (YUNES, 2003).

De acordo com pesquisadores, como Taboada, Legal e Machado (2006, p. 105), abordar um conceito relativamente novo, como a resiliência, que está em desenvolvimento, obriga os pesquisadores a tomarem cuidado em sua precisão. Ainda mais neste caso, uma vez que “[...] trazer um conceito das ciências físicas, que possuem uma idiosincrasia diferente das ciências da saúde, requer alguns cuidados”, pois a definição de resiliência não é clara e tão pouco precisa, como na Física e na Engenharia.

Em geral, a literatura tem citado três dificuldades teóricas e metodológicas para a produção de conhecimentos sobre resiliência nas Ciências Humanas, incluindo a área da Educação. A primeira é privilegiar a concepção de resiliência como traço da personalidade do indivíduo, o que tende a naturalizá-lo e cristalizá-lo. A segunda deve-se à grande quantidade de variações que o conceito de resiliência tem assumido (fator de risco, de proteção, de estresse, de adaptação, de superação, de ajustamento, *de coping*, entre outros); enquanto a terceira barreira está relacionada ao fato de que no Brasil ainda existem poucas pesquisas sobre o tema. A seguir procuramos detalhar cada problema.

A compreensão de resiliência como traço da personalidade se deve a John Bowlby que, em 1969, a associa com a teoria do apego. Nessa época, o sentido atribuído pelo autor ganhou grande significado, perdurando em alguns estudos até os dias de hoje. Para o autor, o desenvolvimento desse traço de personalidade está associado às experiências de apego da criança com a mãe, pai ou outros adultos, rejeições, separações e perdas (LIBÓRIO; CASTRO; COÊLHO, 2011). Assim, a maneira pela qual a pessoa responde a eventos adversos depende de como sua personalidade se desenvolveu (BOWLBY, 1969).

Contrários à posição de Bowlby (1969), Taboada, Legal e Machado (2006) defendem que a resiliência não deve ser entendida como permanente ou inerente à personalidade do indivíduo, mas como circunstancial e flexível e, portanto, dependente das interações vividas entre o sujeito e os meios, físico, cultural e social, além de sua relação consigo mesmo.

De uma perspectiva próxima aos autores, Oliveira e Macedo (2011, p. 988) afirmam que a resiliência não está situada à priori no sujeito, mas sim na “[...] perturbação do sistema cognitivo gerada pela constatação da insuficiência de esquemas [intelectuais] para resolução de conflitos, o que obriga a construção de fatores resilientes”. A resiliência faz parte do processo de equilíbrio, de desequilíbrio e de equilíbrio intelectual em que uma perturbação cognitiva do indivíduo leva-o à busca de soluções. Frente a uma situação interpretada como um problema, o indivíduo/grupo cria estratégias para sua superação e, por consequência, entra em processo de resiliência, quando busca reorganizar seus esquemas mentais para esse enfrentamento.

Sapienza e Pedromônico (2005) afirmam ainda que o processo de resiliência está relacionado ao equilíbrio entre fatores de proteção e fatores de risco. Os fatores protetivos referem-se aos recursos pessoais, afetivos, culturais e sociais que neutralizam o impacto das situações-problema que os idosos enfrentam. Tais fatores protegem a autoimagem e a autoestima do indivíduo em situações de exposição aos riscos do cotidiano, como perdas, doenças, limitações, entre tantas outras que são parte da vida, mas que podem tornar-se mais traumáticas com o envelhecimento. Dessa maneira, os fatores protetivos reduzem os impactos negativos das situações vividas e desenvolvem habilidades afetivas, intelectuais e sociais para reverter esses efeitos no desenvolvimento pessoal dos idosos.

De acordo com Taboada, Legal e Machado (2006), os fatores de risco estão associados a eventos negativos que aumentam a probabilidade de os indivíduos apresentarem problemas físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Todavia, qualquer situação pode tornar-se um fator de risco, dependendo de como esses eventos são interpretados e enfrentados pelo idoso. Em outras palavras, isso depende de o idoso, em um determinado momento, valer-se dos recursos protetivos – habilidades e capacidades afetivas, cognitivas, sociais, culturais, físicas, entre outras – de que já dispõe ou de construí-los durante o enfrentamento da situação que é problema para ele.

Reforçando essas conclusões, estudos como os de Guzzo e Trombeta (2002) e Oliveira e Macedo (2011) indicam os diferentes espaços sociais que o indivíduo ocupa podem converter-se em fatores de risco e/ou de proteção, dependendo do grau de intensidade com que são sentidas as adversidades que vivencia e da maneira como lida com essas situações. Instituições sociais, como família, educação formal, amigos ou religião podem apresentar diferentes significados para o sujeito, apresentando-se como fonte de risco ou de proteção, conforme o momento em que está vivendo. Poletto e Koller (2011) destacam o caráter dinâmico, provisório e processual da resiliência<sup>11</sup> e dos fatores de risco e de proteção que a favorecem ou desfavorecem.

### 3.1 Resiliência: um conceito em desenvolvimento

---

<sup>11</sup> Segundo Taboada, Legal e Machado (2006), na literatura americana vem sendo usada a expressão *coping*, definida como o “conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes”. Dessa maneira, é possível inferir que *coping* e resiliência podem ser entendidos como sinônimos, todavia, constatamos que nos estudos nacionais os autores não recorrem a essa expressão em inglês.

Em países da Europa, assim como Estados Unidos e Canadá, o conceito de resiliência vem sendo largamente utilizado como também vulgarizado e, muitas vezes, banalizado pela mídia ao aplicá-lo em excesso na interpretação de vários eventos. Martineau (1999 apud YUNES, 2003), por exemplo, mostra como os famosos têm sido classificados como resilientes e não-resilientes, dependendo da maneira como enfrentam suas dificuldades pessoais ou da carreira. “Pessoas ou coisas (desde pneus de carros até cremes para a pele) que tanto resistem como provocam mudanças também são descritas como resilientes nos comerciais de jornais ou [televisão]” (YUNES, 2003, p. 76).

No Brasil, a expressão resiliência passou a ser mais utilizada somente no final dos anos 90, no século XX, em matérias de autoajuda veiculadas pela mídia e direcionadas ao público leigo. Até esse período, resiliência não fazia parte do vocabulário coloquial ou científico brasileiro, as informações sobre o tema restringiam-se ao dicionário de língua portuguesa, cuja referência era feita apenas à resistência de materiais (definição técnica da Física) e nada era especificado em relação à compreensão de resiliência dirigida às pessoas (BRANDÃO; MAHFOUD; NASCIMENTO, 2011).

Apesar das incertezas na definição do conceito, constatamos na literatura acadêmica vertentes epistemológicas que tentam explicar teoricamente a resiliência. São diversos os modelos teóricos que se dedicaram a estudar o conceito resiliência, dentre os quais destacamos três correntes principais encontradas cujos expoentes são: Emy Werner, Michael Rutter e Urie Brofenbrenner.

Werner e seus colaboradores desenvolveram uma pesquisa que durou aproximadamente 40 anos, iniciado em 1955, e apresentou como objetivo investigar os efeitos cumulativos da pobreza, de estresse perinatal e dos cuidados familiares deficientes no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças (YUNES, 2003).

Contribuindo para os estudos sobre resiliência, Michel Rutter, nos anos 1970, investigou as consequências psíquicas de situações de risco em camadas sociais de baixa renda, como famílias desfeitas, criminalidade, doenças mentais e alcoolismo dos pais. Seus resultados mostraram as condições de resiliência das crianças dessas famílias e, segundo o autor, um único estressor parece não ter impacto negativo significativo no futuro desses indivíduos, mas, sim, a combinação de dois ou mais estressores que pode aumentar esse impacto (YUNES, 2003).

Para Rutter, as respostas aos riscos apresentam variações pessoais, de modo que os mesmos eventos estressores podem ser experienciados de diversas formas pela mesma pessoa, em momentos diferentes e por diferentes pessoas. Isso confirma, portanto, a concepção de que

a resiliência não é um atributo fixo do indivíduo, pois se os contextos se alteram, as capacidades do sujeito de enfrentar as adversidades também se modificam.

De outra perspectiva, Urie Bronfenbrenner (1917-2005) investigou sobre a influência do meio externo sobre a saúde mental dos indivíduos. Sob a influência de George Mead, Kurt Lewin, entre outros, Bronfenbrenner reformulou a concepção tradicional de que os processos psicológicos eram resultado de esquemas individuais, sem interação do sujeito com o meio. Para o autor, processos como os de resiliência se constituem, ao mesmo tempo, psíquicos e sociais, pois dependem das interações do sujeito com o meio.

Considerado um dos principais representantes da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner foi criado nas instalações de uma instituição para pessoas em sofrimento psíquico, na qual seu pai médico neurologista trabalhava. Os espaços físicos da instituição ofereciam um rico terreno biológico e social para seus olhos observadores. Naquela época, os pacientes não ficavam presos ao espaço físico do manicômio, eles passavam a maior parte do tempo fora das enfermarias, trabalhando na fazenda e nas oficinas. O ambiente que frequentara desde a infância, bem como as influências paternas, levou Bronfenbrenner a investigar sobre a influência da comunidade na saúde mental.

No primeiro momento da teoria, há ênfase no papel do ambiente em detrimento dos processos individuais, no que tange ao desenvolvimento humano com base na fórmula de Kurt Lewin. Entretanto, ao considerar que as proposições iniciais da teoria ecológica enfatizavam demasiadamente o contexto, Bronfenbrenner foi levado a propor um novo modelo ecológico que estuda o desenvolvimento humano, a partir de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O processo é considerado o principal mecanismo para o desenvolvimento, no novo modelo ecológico, tendo destaque a ênfase nos processos proximais, que se referem a formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo, denominados pelo autor como motores do desenvolvimento (CECCONELLO; KOLLER, 2003). O segundo elemento do modelo bioecológico é a pessoa, que é analisada com base nas características determinadas biopsicologicamente e construída a partir das interações com o ambiente (NARVAZ; KOLLER, 2004; POLETTI; KOLLER, 2011). O terceiro componente é o contexto, que compreende a interação de quatro níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema refere-se a um padrão de atividades, de papéis e de relações interpessoais, com experiências nos ambientes que a pessoa frequenta. São exemplos de espaços, a família e a escola. O macrosistema envolve as instâncias que exercem influências indiretas na pessoa, tais como o governo, a cultura dos pais e a ideologia. O

complexo de sistemas encaixados é considerado uma manifestação de padrões globais e de organização das instituições sociais, ordenados em uma cultura ou subcultura, sendo que esses padrões generalizados são definidos pelo autor como macrosistemas.

A concepção de interconexões entre os sistemas permeia os escritos de Bronfenbrenner (1996), como mostram suas afirmações:

O princípio da interconexão é visto como se aplicando não apenas nos ambientes, mas como igual força e consequência aos vínculos entre os ambientes, tanto naqueles que a pessoa em desenvolvimento participa [mesossistema] quanto nos que talvez ela nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no ambiente imediato das pessoas [exossistemas]. Os primeiros constituem o que eu chamo de mesossistemas e os últimos de exossistemas (ibidem, p. 8).

O mesossistema compreende o conjunto de microsistemas, como a escola, a família e o trabalho. Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, no trabalho, é influenciada e também sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família. Um mesmo sujeito, então, pode sofrer influências advindas de diferentes microsistemas agrupados no mesossistema. O exossistema refere-se aos ambientes com os quais, talvez, a pessoa não tenha contato diretamente, mas que traz influências indiretas para o indivíduo. São exemplos: o emprego dos pais, as organizações políticas no bairro etc. (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 58).

O quarto componente do modelo bioecológico é o tempo, que permite a análise do desenvolvimento humano ao longo do ciclo da vida. Ele é subdividido ainda em: *microtempo* (continuidade e descontinuidade dos processos proximais); *mesotempo* (periodicidade dos processos proximais em intervalos maiores que repercutem em resultados no desenvolvimento) e o *macrotempo* (refere-se às expectativas com relação aos eventos dentro da sociedade ampliada, ao longo das gerações) (POLETTO; KOLLER, 2011).

Nessa perspectiva, o estudo da resiliência está relacionado às interações e às experiências vivenciadas pelos sujeitos nos diferentes ecossistemas. Tais considerações fazem supor que transições ecológicas, ou seja, mudanças de ecossistemas ou de tema por parte dos indivíduos podem repercutir como fatores de risco ou de proteção, dependendo dos eventos estressores. São “exemplos de transições ecológicas a chegada de um irmão mais jovem, a entrada na pré-escola ou na escola, ser promovido, formar-se, encontrar um emprego, casar, ter um filho, mudar de emprego, mudar de casa, aposentar-se” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Compreendemos, então, que, entre os idosos, essas mudanças costumam ocorrer tanto em relação ao seu papel social (pois pode deixar de ser um trabalhador ativo), familiar (de mãe/pai pode passar a ser avô/avó) e mudanças de ecossistemas, como deixar de frequentar alguns lugares e começar a participar de outros espaços e grupos. Nesse sentido, verificamos que os fatores de risco também ocorrem com a vivência do processo de envelhecimento, pois são várias as mudanças que continuam a ser enfrentadas pelos indivíduos. No tópico seguinte, abordamos as relações já estudadas entre o idoso e o processo de resiliência, a partir das pesquisas realizadas em nosso país.

### 3.2 Resiliência e idoso

Como mencionado na introdução desse trabalho, realizamos uma busca da produção acadêmica brasileira sobre o tema resiliência e idoso, entre o período de 2000 a 2015. Relembrando, combinando os temas resiliência e idoso encontramos três teses de doutorado (ROSA, 2007; ROQUE, 2012; NADAF, 2013), cinco dissertações de mestrado (BOARETTO, 2005; SILVA, 2006; COUTO, 2007; RECH, 2007; BALBÉ, 2011) e três artigos (LARANJEIRA, 2007; FERREIRA; SANTOS; MAIA, 2012; SOUSA; MIRANDA, 2015). Combinando resiliência e velhice encontramos apenas um artigo (RODRIGUES; NERI, 2012) e nenhuma dissertação ou tese; resultado similar ocorreu com resiliência e terceira idade e resiliência e velho, sobre os quais não encontramos nenhum trabalho.

Após a leitura integral desses estudos constatamos que suas conclusões tendem a considerar que as perdas e as situações estressoras vividas pelos idosos podem afetar o seu bem-estar psicológico. Entretanto, para vários desses pesquisadores, o próprio idoso pode enfrentar essas situações, como em outras fases de sua vida, valendo-se de seus recursos internos e do meio externo que o cerca. Maia e Ferreira (2011, p. 120) são assertivos sobre isso, lembrando que “[...] há recursos e potencialidades existentes na velhice que podem se constituir em um mecanismo multideterminado e mediador nesse processo de envelhecimento”. Entre as estratégias de que os idosos podem valer-se para enfrentar as adversidades do processo de envelhecimento, a resiliência é amplamente destacada pelo conjunto de estudos revisados.

As pesquisas de Boarreto (2005), Laranjeira (2007) e Rech (2007), indicam que as probabilidades de ocorrência de eventos inesperados aumentam com o avanço da idade, isso exige que no processo de envelhecimento o indivíduo crie recursos cognitivos e afetivos para manter seu bem-estar psicológico.

Boarreto (2005), em investigação com idosos que viveram parte de suas vidas nas ruas e posteriormente foram encaminhados para um projeto de moradia provisória no município de São Paulo – Casa-Lar e Convivência São Vicente de Paula – observou que esses idosos, ex-moradores de rua, apresentaram altos escores de resiliência. Como explicação para tal comportamento, sugere que vivendo na rua foram bastante exigidos para criar estratégias de enfrentamento às condições precárias em que viviam.

O estudo de Rech (2007) apresentou resultados convergentes aos de Boarreto (2005), mostrando a importância dos recursos cognitivos, como os de criação de estratégias de resolução de problemas para o bem-estar do idoso. O autor investigou relações entre resiliência no idoso, funções cognitivas e variáveis sociodemográficas, como gênero, escolaridade e renda. A análise dos dados de sua pesquisa indicou que quanto maiores os escores de resiliência, maiores foram os escores de desempenho cognitivo, mas não encontrou relação entre resiliência e as variáveis sociodemográficas estudadas.

A revisão de literatura publicada em artigo por Laranjeira (2007) mostra o levantamento de estudos sobre resiliência elaborados no período de 1994-2004. Os resultados da busca indicam que as pesquisas que relacionam resiliência e idoso tendem a conceituar a expressão “velhice bem-sucedida”, que significa ausência de doença ou invalidez, elevado nível de funcionamento psicológico e mental e inserção social. Nesse sentido, a expressão velhice bem-sucedida está relacionada à construção de fatores protetivos e, conseqüentemente, à resiliência.

A expressão velhice bem-sucedida também é encontrada nos escritos da área da Psicologia do Envelhecimento. De acordo com Santos, Gerlach e Drügg (2015), o desenvolvimento dessa área, na Psicologia, possibilitou o aprimoramento dos conhecimentos sobre patologias psíquicas presentes na terceira idade, capacitando a atuação profissional junto a essa faixa etária. Para a Psicologia do Envelhecimento, a resiliência significa um envelhecer bem-sucedido, também denominado envelhecimento saudável. Nessa perspectiva, um envelhecimento saudável abrange três áreas de comportamento por parte do idoso: “prevenção de doenças e incapacidades, a manutenção da função física e cognitiva elevada e engajamento em atividades sociais e produtivas” (BALBÉ, 2011, p. 29).

É partindo desse caráter multidimensional que vários pesquisadores (BOARETTO, 2005; SILVA, 2006; COUTO, 2007; LARANJEIRA, 2007; RECH, 2007; ROSA, 2007; BALBÉ, 2011; FERREIRA; SANTOS; MAIA, 2012; RODRIGUES; NERI, 2012; ROQUE, 2012; NADAF, 2013; SOUSA; MIRANDA, 2015) têm-se dedicado a discutir sobre cada uma dessas áreas (físico, cognitivo e social) que abrangem o envelhecimento bem-sucedido. Pesquisas na área da saúde têm abordado a prevenção e o tratamento de doenças, enquanto

estudos na área da Educação Física pesquisam o impacto da prática de exercícios físicos entre os idosos. Nas áreas da Psicologia e da Educação, as investigações vêm se voltando para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas que possam influenciar o bem-estar dos idosos, bem como a importância de redes sociais de apoio para essa população.

Rede de apoio social ou suporte social são considerados sinônimos por Couto, Novo e Koller (2011) e Albuquerque et al (2011). Brito e Koller (1999) lembram que familiares e amigos podem fazer parte dessa rede, entre outros grupos sociais dos quais o idoso pode vir a fazer parte. Para Couto (2007, p. 31) “a rede de apoio social [pode apresentar novas] formas [para] a pessoa percebe[r] o seu mundo e se orienta[r] nele, bem como estratégias e competências para estabelecer relações e enfrentar adversidades”, contribuindo para seu processo de resiliência, desenvolvimento e bem-estar.

Ao final de seus estudos, Couto (2007), Rosa (2007), Ferreira, Santos e Maia (2012); Roque (2013), Nadaf (2013) concluíram que as redes de apoio social colaboram para a manutenção do bem-estar psicológico em idosos expostos a eventos estressantes. Esses autores consideram que pessoas com suporte social apresentam mais facilidade para lidar com as adversidades se comparadas com sujeitos que não têm esse amparo. Esse conjunto de pesquisas que sustentam a relevância das redes de apoio para o desenvolvimento dos idosos reforçam as conclusões recentes de Souza e Miranda (2015), de que a educação informal pode consolidar capacidades e potencialidades específicas dos idosos, contribuindo para a superação mais adequada para o seu bem-estar ao lidar com as dificuldades do cotidiano.

Couto (2007) investigou como redes de apoio social e resiliência podem articular-se para a manutenção do bem-estar psicológico em idosos expostos a situações de ageísmo<sup>12</sup> e de outros eventos estressantes. O estudo constatou que as redes de apoio social são capazes de promover o bem-estar e a resiliência em idosos. Dessa maneira, diante de eventos estressantes, os sujeitos são capazes de minimizar os efeitos negativos para sua vida.

O estudo de Rosa (2007) também conclui que as redes sociais de apoio auxiliam os idosos a melhorar sua autoestima, pois nesses espaços eles sentem-se mais amados e seguros para lidar com os problemas de saúde física e mental. Os idosos participantes apresentaram baixa prevalência de depressão e altas condições resilientes relacionadas pela pesquisadora ao elevado bem-estar espiritual<sup>13</sup> e satisfação com o apoio social por parte dos idosos. Ferreira,

---

<sup>12</sup> Ageísmo significa a discriminação referente ao idoso, como mencionado no capítulo 2.

<sup>13</sup> Para Rosa (2007, p.21) a espiritualidade é mais abrangente, já que faz parte de um grupo religioso e, portanto, uma pessoa pode ter espiritualidade sem ter religião. “O termo espiritualidade vem do latim *spiritus*, que significa sopro da vida. Envolve a busca por um significado na vida por meio de conceitos que transcendem o tangível [...] Pode ser ainda ser entendida como filosofia de vida que pode ou não incluir como religião”.

Santos e Maia (2012) novamente verificaram a correlação entre autoestima e resiliência para a qual as redes de apoio social contribuíram, auxiliando os idosos a enfrentar os problemas/dificuldades que permeiam o processo de envelhecimento.

Os dados obtidos por Roque (2013) com idosos frequentadores de um Centro de Convivência para Idosos e de um Restaurante popular da cidade de Cuiabá (MT), apresentou resultados semelhantes aos de Ferreira, Santos e Maia (2012), uma vez que ambos evidenciam que as perdas advindas com o processo de envelhecimento podem ser compensadas, a partir de fatores protetores, como as redes de apoio social. A pesquisa de Nadaf (2013) também destaca a importância das redes de apoio social para o bem-estar dos idosos. Ao analisar relações entre resiliência e percepção do estresse como componente cognitivo do bem-estar, concluiu que se trata de uma estratégia fundamental para a vida após os 60 anos. Além disso, a autora constatou que as redes de apoio social são potencializadoras desse processo, de forma significativa para o idoso.

Ainda de uma perspectiva multidimensional na abordagem do envelhecimento, em pesquisa realizada com idosas de 64 a 90 anos, Balbé (2011) constatou que exercícios físicos praticados em grupo influenciaram a apresentação de maiores escores de resiliência por parte das participantes. De acordo com suas conclusões, esses resultados se deveram em parte pelo fato de que a prática de exercícios físicos pode vir a reduzir o consumo de medicamentos e auxiliar no crescimento da autoestima e do bom humor dos idosos. A espiritualidade também é destacada como um fator relevante para o processo de resiliência dos idosos. Em seu trabalho, Silva (2006) mostra que os idosos que se apoiam em princípios espirituais tendem a demonstrar melhores níveis de resiliência para enfrentar as dificuldades encontradas.

De acordo com Rodrigues e Neri (2012) a vulnerabilidade<sup>14</sup> também interfere nos escores de resiliência dos idosos, como aponta sua investigação com idosos com mais de 65 anos. Os resultados não mostraram valores significativos em relação aos indicadores de invulnerabilidade individual, pois poucos idosos precisavam de ajuda para executar suas atividades diárias e a maioria apresentou bons níveis de avaliação de saúde e de suporte social. Sua vulnerabilidade social relacionou-se à dependência de um sistema público ou privado de

---

<sup>14</sup> Para as autoras “vulnerabilidade é definida como o estado de indivíduos ou grupos que, por alguma razão, podendo apresentar dificuldades para se proteger seus interesses devido a déficits de poder, inteligência, educação, recursos, forças ou atributos”. E ela estava dividida em três categorias: vulnerabilidade individual, social e pragmática. A individual “compreende os aspectos biológico, emocionais, cognitivos, atitudinais e referentes às relações sociais”. A social “que é caracterizada por aspectos culturais, sociais, econômicos que determinam a oportunidade de acesso aos bens e serviço”. E a vulnerabilidade pragmática que “são os recursos necessários para a proteção dos indivíduos a riscos à integridade e ao bem-estar físico, psicológico e social” (RODRIGUES; NERI, 2012, p.3120).

saúde, indicando que “quanto maior a vulnerabilidade social de uma região, menor a renda familiar e mais idosos dependiam do serviço SUS” (ibidem, p. 2133). As autoras evidenciaram ainda que as condições sociais na qual o idoso está inserido, aliada à sua renda financeira familiar convergem ou não para situações de vulnerabilidade na terceira idade.

As conclusões dos estudos apresentados levam a supor que idosos participantes de atividades físicas, espirituais e sociais apresentam maiores chances de manter seu processo de envelhecimento em condições saudáveis, assim como sentirem-se agentes de suas próprias vidas. Consideramos, ainda, como Santos (2007) que as estratégias de enfrentamento a eventos estressores ganham outra significação, quando ancoradas no processo de tomada de consciência de suas ações por parte dos idosos, uma vez que têm a oportunidade de reconstruir a sua própria trajetória, rever escolhas e, se necessário, reconstruir suas ações, conceitos e modos de pensar. Uma vez consciente de suas ações, o idoso pode não se limitar a condutas automáticas, mas antecipa possíveis desfechos, permitindo adaptação inteligente ao meio.

É neste sentido que inferimos que a tomada de consciência pode constituir-se um fator protetivo dos idosos, pois permite a reorganização de suas estratégias de pensamento e de ação diante de eventos estressores. Apoiando-nos em Piaget (1977; 1978), consideramos que o processo de resiliência significa promover também o desenvolvimento intelectual desses idosos. No tópico a seguir, apresentamos o conceito de tomada de consciência e buscamos relacioná-lo ao processo de resiliência, ou seja, como fator protetivo dos idosos durante a prática dos jogos de regras, para resolução das situações-problema.

### 3.3 Tomada de consciência: um fator de proteção para os idosos?

Encontramos o conceito de tomada de consciência (TC) sistematizado por Jean Piaget e seus colaboradores, principalmente nas obras *A Tomada de Consciência* (1977) e *Fazer e Compreender* (1978), nas quais nos referenciamos para desenvolver nossa pesquisa. Na primeira obra, o autor relata experimentos em que os sujeitos conseguem realizar na ação, mas ainda não conseguem explicar verbalmente como atingiram o resultado. Na segunda, Piaget (1978) descreve experimentos em que o sujeito antecipa as suas ações, planejando-as e organizando-as antes de executá-las e, portanto, a tomada de consciência é anterior à ação.

De acordo com Piaget (1977, p. 200), o conceito de tomada de consciência não se refere a trazer à consciência algo conhecido, mas ainda não manifesto pelo sujeito, como em geral é significada a presente expressão. O autor explica o conceito de maneira peculiar e diferente do

senso comum e de outras significações. Adverte, então, que “se a tomada de consciência pudesse reduzir a uma simples iluminação, essas coordenações não teriam necessidade de nenhuma construção nova, uma vez que elas já são realizadas no plano da própria ação material, isto é, do *saivor faire*, por oposição ao conceber”. Isso significa afirmar que a tomada de consciência significa a construção de um conhecimento novo para o indivíduo, um conhecimento que é construído durante o processo de tomar consciência de seu pensamento e de sua ação.

Em seus estudos sobre o tema, Becker (1997, p. 105) afirma que a “[...] tomada de consciência é ação interiorizada em forma de pensamento”. Em outras palavras, o que o indivíduo pensou e o que fez, as ações realizadas durante o processo de desenvolvimento de uma determinada tarefa, pode ser reorganizada em um patamar diferente e mais complexo se for convertido em palavras. Assim, a tomada de consciência pode ser entendida como uma forma de converter um processo mental em outro mais complexo – abstração refletida – que implica converter pensamento e ação em um código verbal, ou seja, explicar e justificar o que pensou e o que fez por meio da palavra.

Esse processo de construção de conhecimentos novos – saberes e fazeres – inicia-se desde o nascimento dos indivíduos e desenvolve-se ao longo de sua vida, por meio das formas progressivas de abstração – empírica, pseudo-empírica, reflexionante e refletida. Essa evolução permite ao indivíduo transitar reciprocamente de uma inteligência prática para uma inteligência conceitual, conforme suas necessidades e interesses quanto aos objetos de conhecimento com os quais lida em suas atividades cotidianas e profissionais. Antes de continuarmos, é importante salientar que aqui nos referimos a objetos de conhecimento que são objetos na acepção comum, mas para a teoria piagetiana poderíamos nos referir a objetos de conhecimento não normalmente considerados objetos, como ideias, valores ou palavras. O que pretendemos dizer é que para essa teoria, objeto significa aquilo que o indivíduo busca conhecer/ compreender.

Ao distinguir os tipos de abstração, Piaget (1995, p. 6) define por abstração empírica as ações que o sujeito exerce sobre o próprio objeto que está conhecendo, tais como movimentos e empurrões, retirando destes aquilo que já existe “antes de qualquer constatação por parte do sujeito”.

Sobre a abstração pseudo-empírica, o autor afirma que se refere às relações que o sujeito atribui ao objeto de conhecimento ainda dependendo de sua presença em que seus atributos podem ser comparados com os de outros. A abstração reflexionante comporta dois mecanismos inseparáveis: de um lado, “reflexionamento, ou seja, a projeção sobre um patamar superior daquilo que foi retirado de um patamar inferior e, de outro lado, uma reflexão entendida como

reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (ibidem, p. 274-275).

A jogada relatada reforça as conclusões de Piaget (1995, p. 5) para quem a abstração reflexionante não procede dos observáveis, mas, ao contrário, é “procedente das ações ou operações do sujeito que levam necessariamente ao patamar de chegada a composições novas e generalizadoras”. O novo conhecimento é produzido graças às relações, às hipóteses e às inferências – ações mentais ou operações – que o indivíduo vai estabelecendo a partir das informações que obteve por intermédio das abstrações empíricas e pseudo-empíricas que realizou.

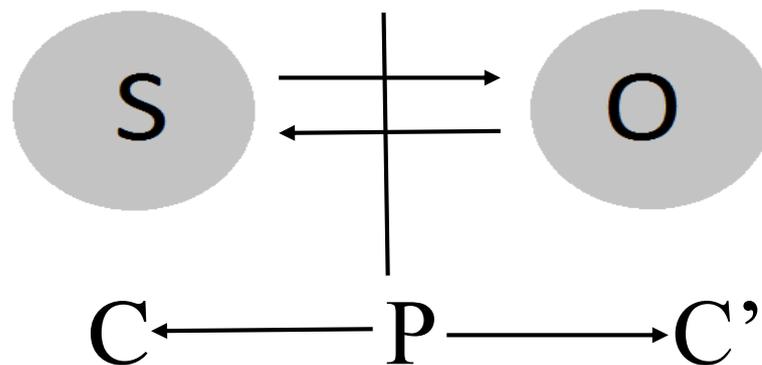
Na abstração refletida, ou tomada de consciência, o indivíduo reorganiza as operações que realizou em sua mente, agora como palavras aproximando-se ainda mais da compreensão das interações entre ele e o objeto de conhecimento. Isso ocorre porque não somente passa a compreender a complexidade desse objeto, como também sua participação como sujeito que cria esse objeto enquanto o conhece. Assim, o sujeito progressivamente vai se dando conta de que ao conhecer o objeto ele o produz, ele é que define o que os objetos são, uma vez que os objetos não se definem a si mesmos; e produz a si mesmo, pois a cada vez mais que opera – pensa, infere, conclui, reflete – desenvolve habilidades e capacidades.

Em suma, o conhecimento novo não procede do sujeito ou do objeto, mas da interação entre os dois. Esse é considerado um dos princípios centrais da Epistemologia Genética, visto que são as trocas entre sujeito e objeto sempre “[...] mais ricas do que aquilo que o objeto pode fornecer por eles” (PIAGET, 1977, p. 87) que permitem essa construção, distanciando-se da posição epistemológica empirista e apriorista. Constatamos condutas como essas quando, ao jogar o Quarto, os idosos passaram a explicar e a justificar de maneira gradualmente mais complexa as ações que realizaram e que os levaram ao sucesso ou ao fracasso de suas jogadas; como também ao verbalizar de forma progressivamente mais complexa as relações entre as variáveis presentes no jogo, como as peças, as colunas e as linhas do tabuleiro, as regras do jogo, as peças recebidas, a entrega de peças, entre outras.

Piaget (1977) elaborou um diagrama (Figura 1) que busca esclarecer o processo de tomada de consciência – abstração refletida que implica a compreensão e a verbalização gradualmente mais complexa das interações entre sujeito e objeto na produção de conhecimento. Este movimento é explicado como um percurso que se estende da periferia ao centro da ação/operação, isto é, da compreensão e sua conversão em palavras – conceituação – sempre apenas mais uma aproximação possível e nunca completa do conhecimento sobre o mundo.

Como assinala Fonseca (2008), o processo de tomada de consciência implica sucessivas aproximações do indivíduo em relação ao centro do objeto e ao centro do sujeito envolvidos na ação e por isso é sempre parcial e provisório. Essas aproximações podem ser promovidas por intervenções do meio externo, a fim de que o sujeito transforme o fazer e o pensar em saber compreendido e verbalizado. Fazer/pensar e compreender/verbalizar são processo complementares em que “um sistema retroalimenta o outro” e está presente em todas as atividades realizadas pelos sujeitos (MACEDO, 1994).

Nas palavras de Piaget (1997, p. 198) processo de tomada de consciência “[...] parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar os mecanismos internos desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou modificação durante a experiência, etc.”



**Figura 1 – Modelo figurativo Tomada de Consciência**

Fonte: Obra *Tomada de Consciência* (PIAGET, 1977, p.199).

Na compreensão periférica (P) sujeito e objeto são indiferenciados para o indivíduo que busca compreender e, por esse motivo, é comum a contradição entre a verbalização e a execução da ação do sujeito: o fazer/o pensar é diferente do que fala. Becker (1997, p. 106) explica as razões dessa contradição da seguinte maneira:

No início, ação se concretiza pelo funcionamento de esquemas de assimilação, momentaneamente acomodados, mas não unidos entre si. Trata-se de uma acomodação material sem conceitualização que não vai além da ligação do esquema a seu objeto. A coordenação das ações supera esta ação inicial, primeiramente por assimilação recíproca dos esquemas; através de progressivas tomadas de consciência, a ação é transformada em conceitualização, o que significa, para além da união das ações inicialmente isoladas (coordenação das ações ainda inconscientes), transportar estas ações

para outro nível: a ação é enriquecida com tudo o que o conceito tem de novo em relação a ela.

Essas diferenças entre ações conceitualizadas e não conceitualizadas explicam porque “muitas vezes, apesar de os indivíduos serem capazes de resolver uma situação-problema, podem não ser capazes, se questionados, de verbalizar os procedimentos e conceitos adotados nessa tarefa” (CATELÃO; CALSA, HINTZE, 2007, p. 19). Ser capaz de verbalizar o que, como e porque pensou e fez determinada ação indica que o sujeito está tomando consciência e, portanto, realizando a conceitualização de suas ações, sejam mentais ou físicas.

Na medida em que o indivíduo caminha da periferia (P) para o centro (C) da compreensão e da conceitualização do sujeito na ação, passa a considerar sua intencionalidade, seu envolvimento na ação e participação na produção do que está sendo compreendido e conceituado. Ao percorrer o caminho da periferia (O) para o centro (C') da compreensão do objeto que está sendo compreendido e conceituado, inicialmente, o indivíduo considera os resultados exteriores (êxito ou fracasso) da ação e, posteriormente, passa a levar em conta os meios empregados para isso, tornando-se progressivamente consciente do que já estava presente em sua ação. Nas palavras de Piaget (1977, p. 198) “[...] a partir do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho), o sujeito vai, portanto, procurar os pontos em que houve a falha de adaptação do esquema ao objeto; e a partir do dado de observação relativo a ação”, a fim de concentrar sua atenção nos meios empregados e corrigir ou substituir determinadas ações.

Piaget (1977, p. 198) sugere que o processo de tomada de consciência é desencadeado pela necessidade do indivíduo de ultrapassar o conhecimento prático buscando compreendê-lo para então modificá-lo de maneira intencional e planejada. Afirma, portanto, que “[...] o que desencadeia a tomada de consciência é o fato de que as regulações automáticas [das ações] não são mais suficientes e que é preciso, então, procurar novos meios mediante uma regulação mais ativa e, em consequência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência”.

Em pesquisas acadêmicas anteriores, encontramos resultados satisfatórios sobre o desenvolvimento do processo de tomada de consciência em atividades de jogo em diversas faixas etárias, incluindo os idosos. Os estudos de Santos (2007, 2011) e Silva (2013) mostram o quanto as atividades lúdicas são capazes de desenvolver a tomada de consciência de grupos de idosos com uso de jogos de regras. Como demonstra Macedo (1994, p. 71) os jogos contribuem para a reflexão do sujeito sobre seus erros durante sua ação. Os jogos “criam um contexto que se pode mostrar” aos indivíduos ou eles podem verificar por si mesmos, “a

contradição, o conflito e a não-coerência entre suas respostas” favorecendo a compreensão de suas ações.

De acordo com Frias (2009) a atividade lúdica constitui-se um desafio para si mesmo e para sua relação com o outro. Como explica Macedo, Petty e Passos (2005, p. 49), o jogo torna-se um desafio para si na medida em que o sujeito busca suas próprias respostas e neste percurso constrói estratégias e soluções para os problemas que enfrenta. Diante de uma situação-problema, a pessoa acaba por “[...] investigar, prestar mais atenção nas suas ações e nos resultados que elas produziram para obter êxito”. Em outras palavras, isso significa descentrar, transformar e reorganizar o seu pensamento e sua ação.

Ao mesmo tempo constitui-se como um desafio em relação ao outro, porque para ganhar é preciso “[...] desenvolver habilidades, estar atento, concentrado atender a outras exigências. Os jogos de regras são importantes por seu caráter competitivo, compreendendo-se competir como uma característica funcional, sem seu possível significado relacionado ao egoísmo”. Para o autor, a competição presente nos jogos de regras faz parte do desenvolvimento do sujeito que neste movimento busca superar e enfrentar desafios intelectuais, emocionais e sociais decorrentes de sua interação com o outro (FRIAS, 2009, p. 30).

Concluindo este capítulo, podemos afirmar que em comum com a resiliência, a tomada de consciência é um processo em desenvolvimento contínuo por parte dos idosos que podem valer-se das condições para lidar com as situações-problema de seu cotidiano. Dessa forma, se levarmos em conta que resiliência significa o indivíduo valer-se de seus recursos intelectuais, entre outros, como fatores de proteção no enfrentamento de situações adversas podemos supor que a tomada de consciência se enquadra nesta possibilidade. A tomada de consciência permite ao indivíduo interiorizar e apropriar-se de forma crescente do que pensou e do que fez, de maneira a poder decidir sobre as modificações necessárias em suas ações com melhor compreensão.

Consideramos ainda que, aliada à resiliência, a tomada de consciência favorece o desenvolvimento de maior autonomia e independência intelectual dos idosos. Essa hipótese se apoia nos escritos de Freire (1996), para quem a autonomia envolve a consciência de suas próprias decisões. Embora a autonomia seja um atributo humano essencial, ninguém nasce autônomo, isso é construído a partir das vivências da própria liberdade e do entendimento de que somos autores de nossas próprias vidas e não estamos condenadas a sofrer passivamente frente aos obstáculos do cotidiano. Em outras palavras, o desenvolvimento conjunto da tomada de consciência e da resiliência pode contribuir para reduzir/exterminar a vitimização dos idosos, a precipitação de suas ações, a transferência da culpa de seus problemas para o outro, o

aprisionamento em apenas uma possibilidade de solução para seus problemas, a fuga e a negação, entre outras condutas. Uma vez dispostas e vividas de maneira passiva, tais situações acabam por tornar-se fatores de risco aos idosos.

Frente a esses escritos, no capítulo seguinte descrevemos a pesquisa empírica que realizamos para verificar a viabilidade de nossa hipótese: a atividade lúdica pode ser utilizada como recurso protetivo aos idosos, a partir do desenvolvimento da sua tomada de consciência, em processo de intervenção pedagógica construtivista.

## 4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, delineada como estudo exploratório. De acordo com Gil (2010), esse tipo de pesquisa apresenta como objetivo a familiarização do pesquisador com um estudo ainda pouco conhecido ou pouco explorado. Geralmente, pode assumir a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, sendo este o caso de nossa pesquisa.

O estudo de caso, conforme Lara e Molina (2011, p. 133), visam a descoberta, “[...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Para Alves-Mazzotti (2006), os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. Em geral, os autores adotam essa metodologia, “[...] pelo simples fato de ser desenvolvida em apenas uma unidade ou por incluir um número muito reduzido de sujeitos, [...] sem explicitar por que aquela escola e não outra [...] constituindo-se como apenas um local disponível para coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639). Assim, de acordo com a autora, considera-se que nem tudo pode ser considerado um caso, é preciso haver um critério para escolha. Por exemplo: ampliar ou contestar uma teoria, situações não comuns que merecem ser estudadas etc. (GIL, 2010).

Nesse trabalho, realizamos o estudo de um grupo de idosos de uma Universidade Aberta para a Terceira Idade da região noroeste do Paraná – a única desta região com o fim de investigar sobre as relações entre jogos de regras, resiliência e idosos, a partir da Epistemologia Genética, temas ainda que foram pouco explorados pela literatura acadêmica brasileira.

### 4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa doze idosos/as, entre os quais nove mulheres e três homens com idade entre 60 e 78 anos. A maioria dos participantes era casada (dez dos doze participantes), enquanto apenas duas idosas eram viúvas (*Niña* e *Roberta*). Em relação ao grau de escolaridade, cinco participantes haviam cursado ensino superior completo (*Clara*, *Manhinha*, *Niña*, *Rosa* e *Tata*), três o ensino médio (*Jerônimo*, *Ligerinho* e *Sol*), duas até o Ensino fundamental II (*Dália* e *Hikai*), uma idosa havia cursado até o Ensino Fundamental I (*Roberta*) e também apenas uma participante concluiu o Magistério (*Nona*) (Quadro 1).

	Nome	Idade	Estado Civil	Escolaridade
1	<i>Clara</i>	64 anos	Casada	Ensino Superior
2	<i>Dália</i>	67 anos	Casada	Ensino Fundamental II
3	<i>Hikai</i>	71 anos	Casada	Ensino Fundamental II
4	<i>Jerônimo</i>	72 anos	Casado	Ensino Médio
5	<i>Ligerinho</i>	78 anos	Casado	Ensino Médio
6	<i>Manhinha</i>	66 anos	Casada	Ensino Superior
7	<i>Niña</i>	73 anos	Viúva	Ensino Superior
8	<i>Nona</i>	71 anos	Casada	Magistério
9	<i>Roberta</i>	75 anos	Viúva	Ensino Fundamental I
10	<i>Rosa</i>	62 anos	Casada	Superior completo
11	<i>Sol</i>	60 anos	Casado	Ensino Médio
12	<i>Tata</i>	67 anos	Casada	Superior completo

**Quadro 1 – Dados gerais dos participantes da pesquisa**

#### 4.2 Caracterização do ambiente da pesquisa

A Universidade Aberta para a Terceira Idade – UNATI/UEM – começou a ser criada em 28 de setembro de 2007, quando, com o objetivo de dar existência a um projeto de inclusão social para idosos, o Reitor Professor Décio Sperandio criou um grupo de trabalho. Composto por representantes de dez departamentos da instituição, este grupo foi responsável por investigar as condições necessárias para a criação de uma Universidade aberta à Terceira Idade na UEM (STIELTJES; TAAM, 2011).

Em 14 de dezembro de 2009, a UNATI/UEM foi aprovada, pelo Conselho Universitário, como órgão suplementar vinculado à reitoria. Ao estruturar-se como órgão e não como programa de extensão, a UNATI assume uma presença institucional sólida no plano pedagógico e político (idem). Isso significou a criação de uma “[...] estrutura de ensino que os professores da UEM pudessem ministrar aulas na UNATI, incluindo-as na sua carga horária de ensino” (ibidem, p.1), fundamentada na educação não formal, com oferta de aulas e atividades regulares. E, além disso, “estruturada como órgão pode atuar com maior agilidade e eficiência nos três pontos do tripé que fundamenta as Universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão” (idem).

Do ponto de vista teórico e metodológico, a UNATI/UEM, de acordo com Stieltjes e Taam (2011) fundamenta-se no pensamento de Paulo Freire e Célestin Freinet. Ambos apresentam aversão ao autoritarismo e lançam um olhar para que as relações de aprendizagem aconteçam de forma simétrica, incentivando a consciência crítica dos alunos. Por essa razão,

[...] tornaram-se interlocutores na busca por respostas ao desafio pedagógico de atender às características das turmas da UNATI/UEM: diversidade de nível de escolaridade, de nível socioeconômico, de idade, de experiências de vida, de capacidades fisiológicas e condições físicas, e cujos alunos têm uma rotina com obrigações e hábitos bem diferentes uns dos outros (ibidem, p. 12)

No plano político, a UNATI, criada como órgão vinculado à reitoria, permite maior estabilidade institucional, segurança orçamentária, autonomia da ação e maior visibilidade institucional, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa (ibidem). Como instância política e administrativa superior da UNATI, temos o Colegiado de Ensino e Pesquisa e Extensão (COEPE), que é composto por representantes do corpo docente e discente, bem como de representantes de entidades civis, não vinculados a UEM. Entre os representantes externos, podemos citar: o presidente do sindicato dos aposentados de Maringá, uma representante do Conselho Municipal de Defesa Civil do Idoso (CMDI), um representante da Secretária Municipal de Saúde e um representante da Secretaria Municipal de Educação (idem).

Constituem-se como principais deliberações do COEPE: eleger o Coordenador Geral e o Coordenador Pedagógico da UNATI; aprovar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; deliberar sobre eventos e outras atividades de caráter científico, político ou cultural; aprovar orçamento anual interno e alocação dos recursos financeiros; propor e aprovar mudanças regulamentares da UNATI/UEM, por deliberação favorável de 4/5 (quatro quintos) dos seus membros, para posterior deliberação do Conselho Universitário; aprovar as propostas de parcerias e/ou convênios institucionais para posterior encaminhamento às instâncias deliberativas competentes; elaborar propostas e avaliar o cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) afeta à UNATI (ibidem, p. 2).

A aula inaugural da UNATI/UEM aconteceu em 7 de março de 2010, sendo que naquele período contava com 340 alunos, 54 cursos e 44 professores eleitos da Universidade (ibidem). E, em 2013, foi criada uma extensão no campus de Cianorte, iniciando suas atividades com 58 alunos, 9 professores e 8 cursos. Atualmente, 2015, a UNATI/UEM oferece 46 cursos, apresenta quadro docente de 35 professores e atende 419 idosos. Já o campus de Cianorte oferta 4 cursos, tem 4 professores e atende 65 alunos. Os cursos são gratuitos e divididos em diferentes áreas do conhecimento, em seis eixos temáticos: Arte e Cultura; Processo e Procedimentos Comunicativos; Saúde Física e Mental; Meio físico e Social; Direito e Cidadania e Humanidades. A carga horária dos cursos oferecidos aos idosos varia de acordo com a natureza e os conteúdos programados pelos docentes sob a supervisão da direção da instituição, podendo contemplar 17h, 34h, 68h ou 102h. As aulas são ministradas por professores da instituição, de segunda a sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino. Os materiais utilizados pelos alunos

não são cobrados e podem inscrever-se na UNATI/UEM pessoas com mais de 60 anos de idade, com qualquer nível de escolaridade. A renovação das matrículas acontece geralmente no mês de novembro e para os novos alunos em dezembro (idem).

Em julho de 2014, foi criado o Programa de Centro de Referência (PROCERE), vinculado à UNATI/UEM, cujo objetivo principal é desenvolver ações positivas para a qualidade de vida da pessoa idosa, preservando a capacidade funcional e incentivando a participação social; ampliando conhecimentos no campo da geriatria e gerontologia, na medida em que há envolvimento de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação com práticas e estudos com pessoas idosas (idem).

#### 4.3 Procedimentos da pesquisa

O presente estudo foi realizado na Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá – UNATI/UEM. Os alunos matricularam-se no curso livre que oferecemos nesta instituição, intitulado *Jogando Quarto com a Terceira Idade*. O curso teve duração de aproximadamente 20 horas, durante o primeiro semestre de 2015. Após a matrícula efetivada, os idosos compareceram à sala designada para tal atividade e após seu aceite livre e esclarecido<sup>15</sup> deu-se início ao processo de intervenção pedagógica, de 23 de fevereiro a 30 de abril de 2015.

Durante o curso livre oferecido aos idosos, realizamos um conjunto de sessões de intervenção pedagógica em encontros semanais<sup>16</sup>, individualmente e em dupla (seis duplas), compreendendo um total de 10 semanas. Cada sessão teve duração média de uma hora e meia a duas horas. As sessões foram realizadas sempre nas mesmas dependências, uma sala cedida pela UNATI.

As sessões de intervenção pedagógica foram organizadas a partir da adaptação do método clínico piagetiano (PIAGET, 1987, 2005) com uso do jogo Quarto, considerado adequado para o desenvolvimento do processo de tomada de consciência entre os idosos, uma vez que o método envolve observação das ações dos participantes e diálogo para acompanhar seu pensamento. A partir das sessões, devidamente registradas por meio de gravação em vídeo, foi possível acompanhar o movimento dos idosos quanto ao seu processo de tomada de consciência sobre suas estratégias e domínio do jogo. Além disso, antes da coleta definitiva dos

---

<sup>15</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, processo número 39517414.0.0000.0104.

<sup>16</sup> Somente os dois primeiros encontros e os dois últimos foram condensados na mesma semana.

dados, para uma adaptação adequada do método clínico ao objetivo da pesquisa realizamos pilotos da pesquisa com duas duplas de idosos voluntários e também participantes da UNATI.

A seguir serão abordadas as condições levadas em conta para a adaptação do método clínico em nosso estudo e, logo a seguir, características do jogo Quarto e os critérios de sua escolha para a pesquisa.

#### 4.3.1 Considerações sobre o método clínico

Segundo Carraher (1989, p. 32), o método clínico caracteriza-se pela organização de hipóteses e perguntas por parte do pesquisador e por meio dos quais busca compreender as ações e o pensamento dos sujeitos. Para isso, o pesquisador procura acompanhar ações e falas “[...] sem corrigir automaticamente as respostas dadas pelo sujeito de acordo com seu próprio raciocínio e sem completar o que o sujeito diz. Para isto, o examinador precisa aprender a não concluir pelo sujeito”.

Para Delval (2002, p. 54) o método clínico auxilia na compreensão de como o sujeito constrói seu conhecimento, mediante suas ações, explicações e criação de problemas. Em sua gênese, o termo clínico que qualifica o método provém da Medicina. Em 1896, o método clínico foi utilizado pela primeira vez na Psicologia, por L. Witmer, na Universidade da Pensilvânia. “O método clínico servia para prevenir e tratar as deficiências e as anomalias mentais de indivíduos, entre eles com crianças com dificuldades escolares normais”.

Em sua história, sabemos que Piaget criou o método clínico para facilitar o acompanhamento e a compreensão do curso do pensamento infantil. Assim, ao invés de registrar perguntas fixas e padronizadas pelos exames psicológicos, passa a valer-se da conversa aberta e problematizadora. Dessa maneira, a linguagem é utilizada para:

[...] dar instruções ao sujeito sobre o que deve fazer, para pedir que explique porque faz, para dar-lhe sugestões sobre o que está realizando; em uma palavra, para que procure explicar o que está fazendo, a fim de descobrir quais as dificuldades que tem e qual é o curso de seu pensamento, mas sem supor (como era o caso nos trabalhos introspectivos) que os sujeitos nos explicarão o curso de seu pensamento, que é uma atividade inconsciente, mas sim para obter dados que nos permitiam formular hipóteses sobre a organização e funcionamento de sua mente” (ibidem, p. 65).

O método implica a intervenção sistemática do experimentador em relação ao sujeito investigado. O pesquisador propõe ao sujeito uma situação problemática para que a criança ou

adulto tente resolver e explicar suas ideias e ações, enquanto o investigador observa e interroga. Em suas pesquisas, Piaget (2005) identificou cinco tipos de respostas fornecidas pelos sujeitos participantes: fabulada, sugerida, desencadeada, espontânea e não-importista.

A fabulação ocorre quando o sujeito, no caso de suas pesquisas as crianças, inventa uma história na qual acredita, “por simples treinamento verbal”. “Quando a criança se esforça para responder à pergunta, mas esta é sugestiva, ou então a criança busca simplesmente agradar ao examinador, sem recorrer a sua própria reflexão, dizemos que há crença sugerida” (ibidem, p. 16). As respostas desencadeadas desenvolvem-se a partir da pergunta bem elaborada pelo pesquisador, sem sugestão, sendo que o sujeito responde com reflexão à questão, que é nova para ele. Por sua vez, “quando a criança não precisa raciocinar para responder a pergunta, mas pode dar uma resposta pronta, porque já formulada ou formulável, há a crença espontânea” (PIAGET, 2005, p.16). O não-importismo diz respeito a “qualquer coisa que a criança diz para livrar-se do pesquisador” (DELVAL, 2002, p. 137).

Nas palavras de Juan Delval (2002, p. 138), “as crenças desencadeadas são as que se produzem no curso da entrevista e que estão de acordo com o conjunto das concepções da criança, com seu nível de desenvolvimento, com sua capacidade de reflexão, em uma palavra com os modelos do mundo que tem em mente”. Da mesma maneira, as crenças espontâneas “são importantes porque nos indicam as coisas que preocupam a criança e sobre as quais ela pensa”. Todavia, de acordo com o autor, o que pode ser para um sujeito uma crença espontânea para outro poderia ser uma crença desencadeada, “de modo que é muito difícil, se não impossível estabelecer a diferença entre ambas”.

Em seus estudos sobre o método clínico, Delval (2002) distinguiu dois tipos de perguntas a serem realizadas pelos pesquisadores durante o uso do método clínico: as básicas e as complementares. As básicas são iguais para todos os sujeitos da pesquisa em andamento, enquanto as complementares se diferenciam em função das condições e características das respostas de cada sujeito. Cabe ressaltar, ainda, a utilização das contrassugestões que permitem a solicitação de mais detalhes e precisão das ideias emitidas pelo sujeito, bem como a comprovação de sua estabilidade. Em suas palavras, contudo, “não se deve abusar dela, e é preciso ter presente, sobretudo que ela é feita na metade da entrevista, e pode afetar as respostas seguintes” (ibidem, p. 150).

Lino de Macedo (1994, p. 110) reitera essas considerações ao afirmar que “saber observar, deixar a criança falar, não desviando nada, nem confundindo aquilo que ele realmente pensa com o que remete de nós ou de outro, mas que não lhe faz sentido, são também qualidades de um bom professor”. Embora criado para pesquisa com crianças, o método clínico tem sido

utilizado com idosos, como os estudos de Santos (2007; 2011) e Silva (2013), que nos serviram de apoio e inspiração para a organização das sessões de intervenção pedagógica dessa pesquisa.

#### 4.3.2 Considerações sobre o jogo Quarto

Nessa pesquisa, o jogo Quarto foi utilizado como instrumento das intervenções pedagógicas realizadas com os idosos-participantes. Entre outros jogos, selecionamos o Quarto, em primeiro lugar, por tratar-se de um jogo de criação de estratégias e enfrentamento de problemas. Em segundo lugar, o Quarto foi escolhido por envolver em sua estrutura o movimento de entrega ao adversário da peça com que o jogador vai jogar. Cada jogador precisa pensar o que pode fazer com a peça que o adversário lhe entrega e usá-la da melhor forma possível. Como mostra o estudo realizado anteriormente por Garcia (2010, p. 100) com adolescentes, o jogo Quarto parece colocar os participantes “[...] diante da questão o que eu faço com aquilo que o outro (metaforicamente, a vida) me dá?”.

Assim, tendo em vista nosso objetivo de desenvolver o processo de tomada de consciência dos idosos sobre suas estratégias de pensamento e de ação no jogo frente às situações-problemas, esse jogo pareceu-nos bastante apropriado. Confirmamos esta hipótese durante os pilotos da pesquisa e, posteriormente, nos encontros para coleta definitiva dos dados nos quais os idosos-participantes referiram-se à possível metáfora que o Quarto representava em relação às suas vidas. Os idosos mencionaram sentirem-se como se estivessem recebendo as circunstâncias da vida e tomando decisões sobre o que fazer com elas.

O Quarto foi criado por Blaise Muller, na França, em 1985, sendo premiado nos anos seguintes em revistas e torneios que avaliam jogos de tabuleiro em âmbito mundial. De acordo com o dicionário Aurélio, Quarto, derivado do latim *quartu*, corresponde ao numeral quatro (MACEDO, 2000). Os exemplares utilizados nesse estudo foram produzidos pela empresa Mitra<sup>17</sup> e podem ser encontrados em lojas de várias cidades do Paraná, como Londrina, Curitiba e Mandaguari, de acordo com informações fornecidas pela própria indústria.

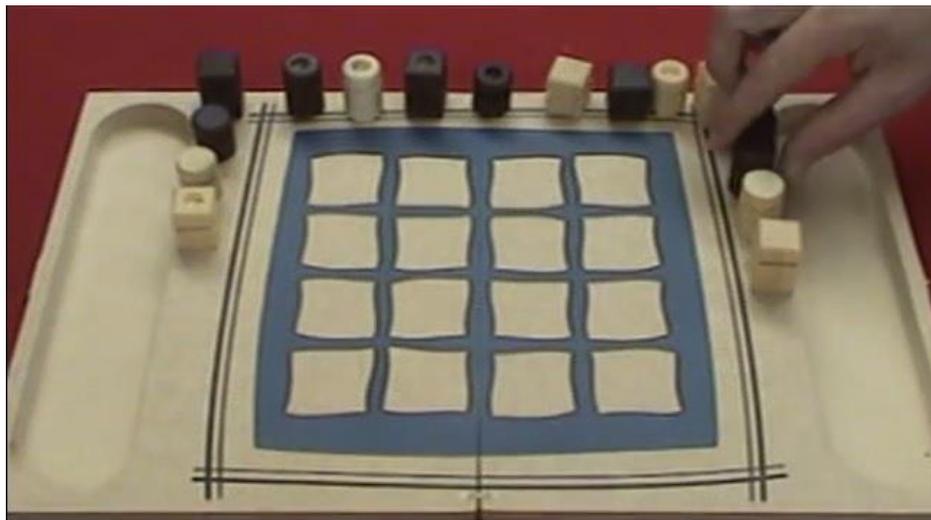
O jogo é composto por um tabuleiro com 16 quadrados (4x4), 16 peças diferentes, mas com características em comum: tamanho (alta/baixa), cor (clara/escura), forma (quadrada, cilíndrica) superfície (furada, lisa). Seu objetivo é alinhar quatro peças com a mesma característica (quatro peças cilíndricas, quatro peças quadradas, quatro peças pretas, quatro

---

<sup>17</sup> A aquisição do jogo também pode ser realizada por meio do contato com a empresa Mitra via e-mail [mitra@mitracriacao.com.br](mailto:mitra@mitracriacao.com.br) ou telefone (11) 4538-2132.

peças brancas, quatro peças baixas, quatro peças altas, quatro peças com furos, quatro peças sem furo/lisas) na vertical, horizontal ou diagonal do tabuleiro. O vencedor é aquele que colocar a quarta peça na linha e pronunciar a palavra Quarto. Caso não diga a palavra, o adversário não poderá dizer Quarto e o jogo continua. Dessa maneira, se não for proclamada a vitória do jogador que fez o alinhamento, este deverá fazer outra linha de peças com características iguais para vencer.

Os jogadores colocam as peças no tabuleiro e uma vez introduzidas não podem ser modificadas. Uma característica especial desse jogo é que a peça colocada no tabuleiro não é escolhida pela pessoa que a deposita no tabuleiro e sim pelo adversário, ou seja, é o adversário que escolhe uma peça que o outro deve jogar. Abaixo são apresentadas algumas ilustrações para melhor esclarecimento do jogo e das jogadas possíveis (o jogador 1 é identificado por sua mão direita - em que vê um anel no dedo anular - e o jogador 2 com a mão esquerda). O jogo é iniciado com todas as peças fora do tabuleiro (Figura 2).



**Figura 2 – Tabuleiro e peças do jogo Quarto**

Fonte: Adaptado de Mitra - Oficina de Criação (2010)

Na ilustração seguinte (Figura 3), o jogador 1 escolhe uma peça e entrega ao seu adversário que vai depositá-la no tabuleiro para tentar montar o Quarto – alinhamento de quatro peças na direção vertical, horizontal ou diagonal.



**Figura 3 – Entrega da primeira peça do jogo para o adversário**

Fonte: Adaptado de Mitra - Oficina de Criação (2010)

Na próxima ilustração (Figura 4) o jogador 2 escolhe em qual espaço do tabuleiro deseja colocar sua peça para tentar montar um Quarto na direção vertical, horizontal ou diagonal do tabuleiro.



**Figura 4 – Escolha do espaço do tabuleiro para depositar a peça fornecida pelo adversário**

Fonte: Adaptado de Mitra - Oficina de Criação (2010)

O jogo segue alternando, sucessivamente, os jogadores que ora fornecem as peças para o adversário, ora escolhem o espaço do tabuleiro para depositá-las e tentar montar o Quarto. Na ilustração seguinte (Figura 5), um dos jogadores monta o Quarto na direção vertical do tabuleiro, com o atributo forma (todas quadradas).



**Figura 5 – Representação de uma maneira para vencer no jogo**

Fonte: Adaptado de Mitra - Oficina de Criação (2010)

#### 4.4 Sobre a intervenção pedagógica: *Jogando Quarto com a Terceira Idade*

Com base nos pressupostos do método clínico piagetiano, as características do jogo Quarto e os resultados dos estudos-piloto realizados, organizamos o curso livre *Jogando Quarto com a Terceira Idade*, como mencionado anteriormente. O curso desenvolveu-se em algumas etapas: reunião geral com todos os inscritos, entrevista individual com cada idoso participante da pesquisa, sessões de intervenção pedagógica com o jogo Quarto e encontro final para confraternização.

No primeiro contato com os idosos foram explicados os objetivos da pesquisa e realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por aqueles que aceitaram participar. Explicamos a possibilidade de desistência e obtivemos o aceite para gravação em vídeo de todas as atividades da pesquisa. Organizamos os horários dos encontros e as duplas, conforme disponibilidade de horários em comum. No segundo encontro, agora individual, realizamos entrevista semiestruturada (apêndice B) com o objetivo de conhecer dados pessoais, familiares e escolares sobre a prática de jogos de regras por parte de cada idoso (as questões foram adaptadas de Santos 2007, 2011).

Do terceiro ao décimo primeiro encontro correspondem as sessões de intervenção pedagógica com o jogo Quarto. No terceiro encontro, solicitamos a manipulação das peças pelos idosos, a fim de conhecê-las e para que identificassem as semelhanças e as diferenças entre elas. Feito isso, solicitamos que as duplas separassem as peças em dois grupos, com pelo menos um atributo em comum, até esgotar todos os critérios: cor, forma, tamanho e com

furo/sem furo. Solicitamos que escolhessem qualquer peça do jogo e entregassem para seu adversário, a fim de que este descrevesse a peça, conforme os quatro atributos identificados. Por fim, perguntamos como eles imaginavam que se poderia jogar o Quarto.

No quarto encontro contamos a história do jogo Quarto, explicamos suas regras e propusemos duas situações-problema para exercitar as regras e atributos do jogo.

*Situação problema 1* – A pesquisadora organizou três peças no tabuleiro e perguntou ao participante: “diante dessas peças que estão no tabuleiro, qual peça vocês poderiam escolher para formar o Quarto?”.

*Situação problema 2* – A pesquisadora pediu ao jogador que colocasse todas as peças no tabuleiro, com o objetivo de formar o maior número de Quartos possíveis.

No quinto encontro, novamente individual, cada participante jogou três partidas com a pesquisadora, para se familiarizar ainda mais com o jogo. Nosso intuito foi o de, ao iniciar o conjunto de sessões pedagógicas a serem analisadas na pesquisa, que todos apresentassem um conhecimento similar do Quarto.

O conjunto de sessões pedagógicas compreende do sexto ao décimo primeiro encontro, em que os idosos-participantes jogaram em dupla em um total de doze partidas. Durante essas partidas, com base no método clínico piagetiano, as solicitações sistematizadas por Macedo (1994), e dois estudos piagetianos – Santos (2007) e Pylro e Ortega (2007) – com uso de jogos, organizamos intervenções verbais com as duplas de idosos de diferentes modalidades: reconstituição, antecipação, comparação/verificação/contraposição, explicação/justificativa.

#### Reconstituição

- O que você acha que fez você ganhar a partida? O que você acha que fez você perder a partida?  
O que você pensou para entregar a peça para o adversário?

#### Antecipação

- Diante dessas peças que estão no tabuleiro e considerando as que estão fora do tabuleiro, você acha que teria outra maneira de fazer o quarto? De que forma? Você pode explicar?  
- Você acha que daria para ter evitado a formação do Quarto pelo adversário? De que forma? Você pode explicar?  
- Nesta nova partida que se iniciará, você faria algo de diferente?  
- No início das jogadas, você acha que teria outra maneira de jogar as peças que favoreceria ou não você vencer e fazer o Quarto?

### Comparação/Verificação/Contraposição

- Você fez dessa maneira (retomar como o sujeito fez as jogadas), mas outro/a participante da oficina disse-me que dessa forma (explicar o modo de jogar do/a participante fictício/a) é melhor para vencer, o que acha? Você concorda ou discorda dele/a?
- Antes você me disse que jogava assim (retomar a maneira como sujeito explicava que jogava nas primeiras partidas) e agora você está jogando dessa maneira (explicar). Você acha que essa segunda forma é igual ou diferente da primeira maneira de jogar? E qual é melhor?

### Explicação/Justificativa

- Você pode explicar como fez? De que forma/maneira?

Após o desenvolvimento das sessões pedagógicas com as duplas de idosos, no último encontro, realizamos uma confraternização com todos os inscritos e propusemos uma avaliação do curso livre pelos participantes.

#### 4.5 Sobre a análise dos dados da pesquisa

Ao longo do processo de pesquisa foram muitos os dados produzidos pelos participantes em interação com a pesquisadora. Contudo, para fins desta análise realizamos uma seleção das informações para atender aos objetivos definidos para esta investigação. Não há como negar que esse processo envolve a subjetividade da pesquisadora, embora tenhamos procurado atender aos objetivos propostos na investigação da maneira mais objetiva possível. Isso significa que várias informações ficaram de fora dessa seleção empreendida e outras foram consideradas pertinentes.

Nosso posicionamento sobre o uso dos dados produzidos pelos idosos-participantes dessa pesquisa apoia-se nas considerações de Veiga-Neto (2007), entre outros pesquisadores, para os quais a realidade é sempre uma representação criada pelos indivíduos. Ele afirma que “o que dizemos sobre as coisas não são as próprias coisas, nem são as representações das coisas, ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos [...]”, assim, em uma pesquisa, “[...] o que é importa não é saber se existe ou não uma realidade real, mas sim saber como se pensa essa realidade” (ibidem, p. 31). Em uma pesquisa, portanto, a análise de dados faz mais do que

representar o mundo de uma determinada perspectiva teórica, uma vez que produz o mundo a partir desse olhar adotado pelo pesquisador.

Para acompanhar o desenvolvimento do processo de tomada de consciência dos idosos-participantes utilizamos a análise microgenética das informações filmadas e selecionadas. Consideramos apropriado tal método, pois, como Inhelder e Caprona (1996), consideramos que este tipo de análise permite a identificação de processos sequenciais e mudanças do pensamento dos sujeitos durante o conjunto de experimentos de uma pesquisa. Esse tipo de análise, amplamente utilizado nas pesquisas de Piaget e colaboradores, possibilita ao pesquisador acompanhar as menores mudanças ocorridas com os sujeitos, bem como descrever as filigranas de suas ações e de suas ideias. Além disso, essa análise “[...] permite ao observador dar conta, progressivamente, das representações da tarefa elaboradas pelo sujeito, e de fato de que elas mesmas se modificam durante o seu transcurso” (ibidem, p. 9).

A análise microgenética das sessões de intervenção pedagógica permitiu a elaboração de níveis de domínio do jogo e de tomada de consciência dos idosos observados durante as partidas com o Quarto. Para a construção desses níveis levamos em conta os dados, procedimentos de análise e conclusões de estudos anteriores que se valeram do jogo Quarto, embora com crianças e adolescentes (ALVES; CARNEIRO, 2000; ORTEGA; PYLRO, 2007; SILVA, 2008; GARCIA, 2010; BORGES, 2012; ANDREOTTI, 2013; ZACARIAS, 2013).

#### 4.5.1 Sobre os níveis do processo de tomada de consciência

A pesquisa de Santos (2007), também realizada com idosos, serviu-nos de amparo para a construção dos níveis de tomada de consciência. Embora a autora tenha trabalhado com outro jogo, o Quoridor, observamos que certas características do processo de tomada de consciência dos sujeitos de Santos (2007), aproximavam-se das condutas encontradas em nossa investigação com o jogo Quarto. Em seu trabalho, a pesquisadora organizou a análise da tomada de consciência com base na identificação de sua condição periférica e central e que também tomamos como referência para nossa análise: “se ela é periférica (P) ou se tende à centralidade (C); se é referente ao êxito (E) ou ao fracasso (F) e se ela é espontânea (T) ou estimulada” (ibidem, p. 72).

Durante a realização do piloto e da coleta definitiva de nossa pesquisa encontramos condutas similares por parte de nossos participantes. A tomada de consciência espontânea refere-se às verbalizações sobre suas estratégias de jogo sem que nenhuma intervenção da pesquisadora fosse feita; enquanto a tomada de consciência estimulada diz respeito à eliciada

pela pesquisadora quando interrogava sobre as razões que levaram o idoso aos movimentos das partidas. Com base nas condições de centralidade e periferia da tomada de consciência observada nos idosos-participantes de nossa pesquisa e os resultados do estudo de Santos (2007) organizamos cinco níveis de tomada de consciência das estratégias do jogo Quarto.

#### Nível I/A

Apesar de ser o nível menos evoluído, neste, o jogador já consegue perceber o resultado final das partidas. O êxito ou fracasso das partidas é justificado pelos participantes por sua falta de atenção. Ainda não explica e justifica suas estratégias de jogo.

#### Nível I/B

Como no nível anterior, o jogador ainda constata apenas o resultado final de suas jogadas, entretanto, já menciona o papel do adversário em seu êxito ou fracasso nas jogadas. Também já relaciona o resultado final das partidas a algumas de suas jogadas, mas ainda não explica suas estratégias de jogo.

#### Nível II/A

O jogador já relaciona o fracasso ou êxito das partidas ao desempenho do adversário, pois começa a entender o papel da interação dos jogadores para o resultado do jogo. Passa a explicar e a justificar suas estratégias de jogo relacionadas ao impedimento do adversário de fazer o Quarto.

#### Nível II/B

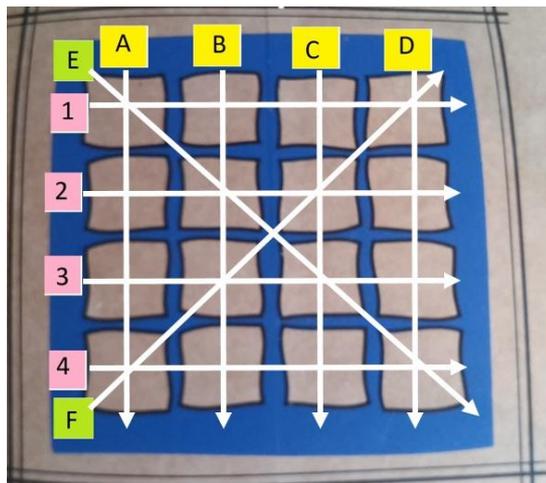
Mantém as características do nível anterior e também passa a relacionar o êxito ou o fracasso das partidas às relações entre as peças que estão dentro do tabuleiro e as que estão fora. Continua explicando e justificando suas estratégias de jogo para impedir e fazer o Quarto.

#### Nível III

O jogador já enuncia uma teoria sobre o jogo, as jogadas possíveis e maneiras de vencer o jogo. Além disso, antecipa suas ações e mostra-se capaz de realizar ações interdependentes, isto é, de levar em consideração as ações dos jogadores entre si e, por conta disso, também antecipar as possíveis ações do adversário.

#### 4.5.2 Sobre os níveis de domínio do jogo Quarto

Também analisamos as informações relativas ao domínio do jogo Quarto por parte dos idosos-participantes. Para isso, mais uma vez, primeiramente, descrevemos e analisamos os dados encontrados nos pilotos da pesquisa, depois os confirmamos e modificamos, conforme o encontrado na coleta definitiva. Com base nas observações das ações e verbalizações dos idosos identificamos alguns indicadores relativos ao domínio do jogo por parte dos idosos, como a coordenação dos atributos das peças do jogo e direções do tabuleiro; relação entre as peças dentro e fora do tabuleiro e criação de estratégia para impedimento do adversário ou formação do próprio Quarto. Para uma melhor descrição dos níveis de domínio do jogo que sistematizamos, procuramos indicar as linhas e as colunas do tabuleiro do Quarto com letras e números (Figura 6).



**Figura 6 - Tabuleiro do jogo Quarto com indicação de direções para alinhamento das peças**

Fonte: Elaboração própria

##### Nível I/A

O jogador privilegia o posicionamento na parte externa do tabuleiro, colunas A e D (verticais externas) e nas linhas 1 e 4 (horizontais externas). Considera os atributos comuns das peças, mas ainda não coordena todos os atributos do jogo (cor, forma, altura e espessura), ao mesmo tempo. Escolhe as peças de forma rápida e aleatória para entregar ao adversário.

##### Nível I/B

O jogador continua posicionando as peças nas regiões exteriores do tabuleiro, colunas A e D (verticais externas) e as linhas 1 e 4 (horizontais externas), mas já posiciona também nas regiões

interiores, como as colunas B e C (verticais internas), as linhas 2 e 4 (horizontais internas), bem como as colunas diagonais (E e F) do tabuleiro. Continua considerando os atributos comuns entre as peças. Contudo, apesar de jogar suas peças nas colunas e linhas internas e externas, não coordena as três direções (horizontal, diagonal e vertical) com os quatro atributos do jogo, simultaneamente. Ainda, escolhe as peças de forma rápida e aleatória para entregar ao adversário, facilitando a vitória de seu adversário. Ao receber uma peça que permitiria vencer a partida, ainda a desperdiça, devolvendo a oportunidade de formação do Quarto para o adversário. Não emprega estratégias para fazer o Quarto ou impedir o adversário com a peça recebida ou com as que entrega.

#### Nível II/A

O jogador continua posicionando as peças nas colunas A e D (verticais externas), B e C (verticais internas), as linhas 1 e 4 (horizontais externas), 2 e 4 (horizontais internas), bem como as diagonais (E e F) do tabuleiro. Continua considerando os atributos comuns entre as peças. Ainda não coordena simultaneamente as três direções (horizontal, diagonal e vertical) com os quatro atributos do jogo. Começa a levar mais tempo para decidir qual peça entregará ao adversário e empregar estratégias para impedir o adversário de formar o Quarto.

#### Nível II/B

O jogador continua posicionando as peças nas colunas A e D (verticais externas), B e C (verticais internas), as linhas 1 e 4 (horizontais externas), 2 e 4 (horizontais internas), bem como as diagonais (E e F) do tabuleiro. Ainda não consegue coordenar simultaneamente as três direções (horizontal, diagonal e vertical) com os quatro atributos do jogo. Além de levar mais tempo para decidir a peça que entregará ao adversário, começa a pensar mais para decidir em qual local posicionará a peça recebida. O jogador começa a empregar estratégias diferentes para impedir a formação do Quarto pelo adversário.

#### Nível III

Além das condições anteriores o jogador começa também a empregar estratégias diferentes para, ao mesmo tempo, impedir o adversário de formar o Quarto e ele mesmo conquistá-lo.

No capítulo seguinte apresentaremos as informações que selecionamos para análise e as discutiremos à luz das referências teóricas utilizadas nessa pesquisa. Os dados da pesquisa com

os idosos são apresentados levando em conta os níveis de tomada de consciência das estratégias de jogo e de domínio do jogo, conforme sistematização da pesquisadora ora descrita.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, descrevemos e discutimos resultados obtidos durante as sessões de intervenção pedagógica realizadas em duplas com os idosos da UNATI/UEM, participantes desse estudo. Desenvolvemos o texto apresentando (1) o processo de TC de todos os participantes do estudo, (2) a evolução do DJ dos sujeitos da pesquisa (3) relações entre os níveis de tomada de consciência e de domínio do jogo. Após isso, apresentamos o desempenho de cinco participantes do estudo, considerados representantes dos três grupos de desempenho encontrados. Descrevemos as condutas de três idosos representantes do grupo de desempenho que consideramos em transição de níveis de tomada de consciência e domínio do jogo, uma idosa que revelou estabilização do nível de TC e um representante do grupo que manteve o mesmo nível de tomada de consciência ao longo de todo o processo de intervenção pedagógica com o jogo Quarto.

Os resultados obtidos com a pesquisa sugerem que a tomada de consciência das estratégias de jogo no Quarto pode constituir-se um fator protetivo para os idosos, pois durante as sessões de intervenção pedagógica este movimento cognitivo possibilitou aos participantes reorganizar seus procedimentos e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho nas partidas.

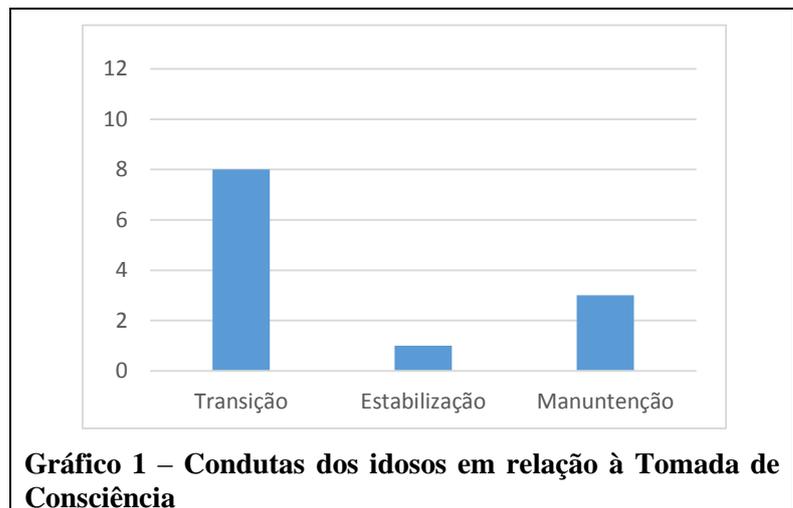
Nossos resultados foram próximos aos estudos de Ortega e Pylro (2007) e Santos (2007) realizados anteriormente, embora ambos não tenham investigado o processo de resiliência de seus participantes. O estudo de Ortega e Pylro (2007) realizado com quatro estudantes de 16 anos e com o uso do jogo Quarto constataram evolução das explicações das estratégias dos jogadores, acompanhada de evolução concomitante de seu desempenho. Os participantes passaram a compreender que para melhorar a maneira de jogar, não bastava apenas estar atento aos atributos das peças e as direções do tabuleiro (horizontal, vertical e diagonal). Fazia-se necessário “pensar antes de colocar a peça recebida do adversário, analisando as peças que já estavam colocadas no tabuleiro e as que estavam disponíveis sobre a mesa” (ORTEGA; PYLRO, 2007, p. 28). Criaram, então, estratégias que levassem em “consideração tanto a sua maneira de jogar quanto a do adversário” (idem).

Consideramos que as condutas dos jogadores de Ortega Pylro (2007) e do nosso estudo reportam-se às conclusões de Piaget (1996) sobre a construção do pensamento dialético em que os indivíduos levam em conta suas interações com os adversários de jogo e, ao mesmo tempo, a antecipação das possíveis ações do adversário para organizar suas estratégias.

Por sua vez, ao desenvolver seu trabalho também com jogo de regras, o estudo de Santos (2007), realizado com quatro adolescentes e quatro idosas, investigou aspectos do

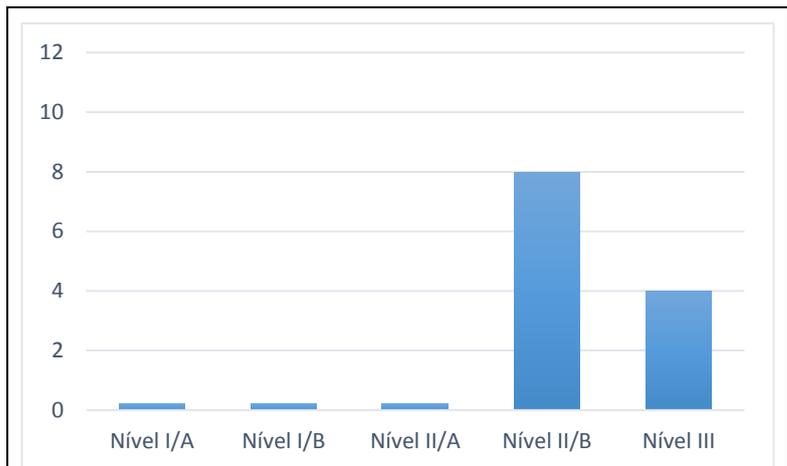
funcionamento cognitivo dos dois grupos etários, por meio do jogo Quoridor. As sessões de intervenção com o jogo permitiram à autora chegar em níveis de tomada de consciência e de compreensão do jogo. Os resultados de suas pesquisas indicaram que a prática da atividade lúdica influenciou positivamente no desenvolvimento dos adolescentes e idosos participantes da pesquisa, todavia, cada participante beneficiou-se da intervenção de forma particular. O contato com o jogo permitiu aos participantes construir novos esquemas de ação e de pensamento. Os dados sugerem ainda que a intervenção por meio do jogo de regras é válida “tanto para adolescentes que tenham necessidade de vivenciar um espaço educativo mais lúdico e construtivista quanto para idosos que necessitam se manter estimuladas” (SANTOS, 2007, p. 110).

Convergindo com os resultados obtidos por Santos (2007) em relação ao desenvolvimento cognitivo por meio dos jogos de regras, os dados da presente pesquisa revelam que a maioria dos idosos movimentou-se em direção a um nível mais complexo do processo de tomada de consciência das estratégias de jogo. Dos doze idosos participantes, nove apresentaram esse movimento durante as sessões de intervenção. Destes nove, oito



participantes manifestaram oscilação entre níveis mais baixos e mais altos de tomada de consciência, enquanto uma idosa mostrou estabilização do maior nível de tomada de consciência alcançado até o final da intervenção pedagógica. Do conjunto de doze idosos-participantes três mantiveram o mesmo nível de tomada de consciência com o qual iniciaram o conjunto de intervenções pedagógicas (Gráfico 1).

Os dados também revelam a evolução dos idosos em relação ao domínio do jogo ao longo do processo de pesquisa. Os participantes iniciaram a pesquisa apresentando nível mais simples e, ao final, manifestaram níveis mais complexos de domínio do jogo Quarto. Oito manifestaram condutas do nível II/B e quatro do nível III, o mais complexo (Gráfico 2).



**Gráfico 2 – Maior nível evolutivo de Domínio do Jogo (DJ) alcançado pelos idosos**

A seguir são apresentados os dados relativos ao nível de tomada de consciência dos idosos participantes.

### 5.1 Sobre o processo de tomada de consciência entre os idosos

Para facilitar o acompanhamento do movimento dos idosos em relação ao processo de tomada de consciência (TC) de suas estratégias de jogo apresentamos a manifestação do maior nível de TC observado em cada uma das duas partidas realizada durante as seis sessões de intervenção pedagógica com o Quarto (Quadro 2). Embora nós tenhamos anotado todos os níveis de TC manifestado pelos participantes durante cada partida, decidimos apresentar o nível mais complexo alcançado como um indicador de sua evolução em cada um desses momentos. Um exemplo da maneira com organizamos os dados para seleção dos níveis apresentados está presente ao final deste relatório (Apêndice C).

Os dados expostos neste quadro (2) sugerem que a maioria dos idosos, nove entre doze idosos, movimentou-se em direção a um nível mais complexo do processo de TC de suas estratégias do jogo ao longo do conjunto das sessões.

	1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão	
	1ª part.	2ª part.										
<i>Clara</i>	I/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	I/A	I/B	II/A	I/A	II/A
<i>Dália</i>	I/A	I/A	I/B	I/A	II/A	II/A	I/A	I/A	II/A	I/A	I/A	I/B
<i>Hikai</i>	I/A	I/A	I/A	I/B	I/A	II/A	I/A	II/A	II/A	I/B	I/A	II/A
<i>Jerônimo</i>	II/A	II/A	II/B	II/A	I/B	I/A	II/B	II/A	III	II/B	II/B	I/A
<i>Ligeirinho</i>	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	I/B	II/A	II/A	I/A	II/A
<i>Maninha</i>	I/B	I/B	II/A	I/B	I/B	II/A	I/B	II/A	II/B	I/A	I/A	II/A
<i>Niña</i>	I/A	II/A	I/B	II/A	II/A	II/A	I/A	I/B	I/A	II/A	II/A	I/A
<i>Nona</i>	I/B	I/A	I/A	II/A	I/B	II/A	II/B	II/B	I/A	II/B	II/A	II/A
<i>Roberta</i>	I/A	I/A	I/A	II/A	II/A	I/A	I/A	II/A	II/A	I/B	I/B	I/A
<i>Rosa</i>	I/A	I/B	I/B	I/A	I/B	II/A	I/A	II/A	I/B	II/A	II/A	II/A
<i>Sol</i>	II/A	II/B	II/B	II/B	III	II/B	III	III	III	II/B	I/A	II/B
<i>Tata</i>	I/A	II/A	I/A	II/A	II/A	II/B	II/A	II/A	I/A	II/A	I/A	II/B

**Quadro 2 - Níveis de tomada de consciência dos idosos organizadas por sessões e partidas**

Dos nove participantes que apresentaram movimentos em direção a um nível mais complexo de TC de suas estratégias de jogo, oito apresentaram condutas de transição dos níveis manifestados: *Dália*, *Hikai*, *Jerônimo*, *Maninha*, *Nona*, *Roberta*, *Sol* e *Tata* (Quadro 2). Como movimento de **transição**, denominamos as oscilações dos idosos entre níveis mais complexos e menos complexos de TC durante o desenvolvimento das sessões de intervenção pedagógica. Em outras palavras, os níveis mais altos de TC manifestados não se mostraram estáveis e oscilaram com níveis inferiores, mesmo depois de manifestado o nível de TC mais complexo por parte dos idosos deste grupo. Não apresentar o maior nível evolutivo na primeira sessão também foi comum às condutas deste grupo.

As condutas de transição apresentadas pela maior parte do grupo de idosos pode ser explicada em parte por Piaget (1996) quando nos esclarece o desenvolvimento cognitivo não se realiza de forma linear e sim por meio de idas e vindas que evidenciam seus movimentos em direção à estabilização de uma forma de pensamento. Isso evidencia o caráter dialético do pensamento. O sujeito que manifesta condutas de nível II/A, pode voltar para o nível I/B e retornar ainda para o nível II/A na mesma partida. Os níveis mais e menos complexos são interdependentes, ou seja, o nível II/A implica a reorganização do nível anterior. Nas palavras do autor, “há, portanto, em todos os níveis, julgamentos e inferências implícitas, o que reforça ou ao menos prepara a interdependência desses diversos instrumentos cognitivos” (ibidem, p. 36).

Do conjunto de nove idosos que manifestaram movimento em direção a níveis mais complexos de TC de suas estratégias de jogo apenas uma idosa, *Rosa*, mostrou **estabilização**

do maior nível de TC alcançado. Isso significa que, depois de ter manifestado o nível II/A de TC, manteve-o até o final da pesquisa, sem oscilação com outras condutas de nível menos complexo. No grupo de idosos participantes da pesquisa também observamos condutas que denominamos como **manutenção** do nível de tomada de consciência manifestado desde a primeira sessão de intervenção, sem alterações para maior ao longo do processo. Esse foi o caso de *Clara, Niña e Ligeirinho* (Quadro 2).

As condutas de todos os idosos-participantes sugerem condutas estáveis e não-estáveis quanto ao processo de tomada de consciência. Mantiveram-se na periferia ou centro de suas ações no jogo ou oscilaram entre os dois polos, aproximando-se e distanciando-se da compreensão dessas ações. Como explica Piaget (1977), o processo de tomada de consciência implica a compreensão da ação realizada pelo sujeito de sua periferia para o centro. Em um nível de compreensão periférica, ao tentar verbalizar suas condutas, o indivíduo tende a considerar apenas o resultado final (êxito ou fracasso) de sua ação e não levar em conta as anteriores, bem como privilegiar as implicações do objeto sobre esses resultados. Quando o indivíduo já compreende a centralidade de sua ação, passa a reconhecer os “meios empregados, [e os] motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a escolha” (PIAGET, 1977, p. 198).

Durante as sessões de intervenção com o Quarto, constatamos ainda que a evolução do processo de tomada de consciência dos idosos também pôde ser observada na qualidade estimulada e espontânea de suas verbalizações (Quadro 3). Os dados revelam que os participantes com nível de tomada de consciência predominantemente periférica tenderam a explicar suas jogadas mediante a estimulação da pesquisadora.

Já na medida em que o processo de tomada de consciência dos participantes aproximava-se da centralidade de suas ações tendiam a explicá-las e justificá-las de forma cada vez mais espontânea e, com frequência decrescente, de forma estimulada. Em seu conjunto, os resultados sugerem que quanto mais o idoso aproximou-se da centralidade de suas ações mais tornou-se capaz de espontaneamente explicá-las e justificá-las, ou seja, de manifestar a compreensão das suas estratégias de jogo.

Resultados bastante próximos foram encontrados por Santos (2007) em seu estudo com jovens e idosos jogando o Quoridor. A pesquisadora também constatou cinco níveis de tomada de consciência (I/A, I/B, II/A, II/B, II/C, III) que corresponderam à TC periférica (os dois primeiros) e estimulada e os demais relativos à TC com tendência à centralidade e espontânea. Como afirma Santos (2007, p. 102) “a tomada de consciência com tendência à centralidade só começava a acontecer quando o sistema de jogo era melhor compreendido”. Em nossa pesquisa,

assim como Santos (2007), observamos que os idosos-participantes em níveis de TC I/A e I/B tendiam a verbalizar suas ações de forma estimulada e periférica, enquanto nos níveis II/A, II/B e III de maneira mais espontânea e com tendência à centralidade (Quadro 3). Todavia, como evidencia os resultados obtidos pela autora e como também observamos em nosso estudo, apesar dos jogadores conseguirem manifestar condutas de TC com tendência à centralidade, estes em alguns momentos, verbalizavam ainda tomadas de consciências periféricas de forma espontânea. Nossa inferência é de que essas acomodações ainda não estavam estabilizadas no sistema cognitivo dos participantes.

Em nosso trabalho, para facilitar a compreensão do percurso do grupo de idosos quanto ao processo de TC detalhamos primeiro as condutas de **transição** e de **estabilização** dos níveis de TC realacionando-os à qualidade de suas verbalizações, espontâneas ou estimuladas. Observamos (Quadro 3) que ao menor nível de TC manifestado pelo idoso-participante corresponde tomada de consciência e compreensão de suas ações estimulada pela pesquisadora; enquanto ao maior nível de TC manifestado, corresponde tomada de consciência e compreensão de suas ações de forma espontânea.

Apoiando-nos em Piaget (1977, p. 198) podemos dizer que no primeiro caso tratou-se “de uma reação mais imediata e exterior ao sujeito em face do objeto”. Este é o caso de todos os idosos-participantes, quando evidenciaram os níveis menos complexos de TC (Quadro 3). Quando manifestaram níveis mais complexos de TC podemos afirmar, como o autor, que os participantes tornaram-se aptos a explicar e a justificar seus êxitos e fracassos, levando em conta sua participação nesses resultados em conjunto com o objeto de forma espontânea.

Tomada de Consciência				
Participante	Menor nível manifestado	Tomada de Consciência Estimulada	Maior nível manifestado	Tomada de Consciência Espontânea/ Estimulada
<i>Dália</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/P; TC/T
<i>Hikai</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/P; TC/T
<i>Jerônimo</i>	I/A	TC/T	III	TC/P; TC/T
<i>Manhinha</i>	I/A	TC/T	II/B	TC/P; TC/T
<i>Nona</i>	I/A	TC/T	II/B	TC/P; TC/T
<i>Roberta</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/T; TC/T
<i>Rosa</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/P; TC/T
<i>Sol</i>	I/A	TC/T	III	TC/P; TC/T
<i>Tata</i>	I/A	TC/T	II/B	TC/P; TC/T

**Quadro 3 – Tomada de consciência estimulada e espontânea do grupo de idosos em transição e estabilização de nível de TC**

Legenda: TC/P: Tomada de consciência espontânea. TC/T: Tomada de Consciência estimulada

Dos oito idosos-participantes que apresentaram transição de níveis de TC, sete manifestaram oscilação entre dois níveis de TC e uma idosa manifestou oscilação entre três níveis de TC. O quadro seguinte apresenta os idosos que manifestaram oscilação entre dois níveis de TC (Quadro 4).

	1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão	
	1ª part.	2ª part.										
<i>Dália</i>	I/A	I/A	I/B	I/A	II/A	II/A	I/A	I/A	II/A	I/A	I/A	I/B
<i>Hikai</i>	I/A	I/A	I/A	I/B	I/A	II/A	I/A	II/A	II/A	I/B	I/A	II/A
<i>Jerônimo</i>	II/A	II/A	II/B	II/A	I/B	I/A	II/B	II/A	III	II/B	II/B	I/A
<i>Manhinha</i>	I/B	I/B	II/A	I/B	I/B	II/A	I/B	II/A	II/B	I/A	I/A	II/A
<i>Niña</i>	I/A	II/A	I/B	II/A	II/A	II/A	I/A	I/B	I/A	II/A	II/A	I/A
<i>Nona</i>	I/B	I/A	I/A	II/A	I/B	II/A	II/B	II/B	I/A	II/B	II/A	II/A
<i>Roberta</i>	I/A	I/A	I/A	II/A	II/A	I/A	I/A	II/A	II/A	I/B	I/B	I/A
<i>Sol</i>	II/A	II/B	II/B	II/B	III	II/B	III	III	III	II/B	I/A	II/B

**Quadro 4 – Idosos em transição de níveis de tomada de consciência – oscilação entre dois níveis de TC**

Neste grupo, podemos observar que *Dália*, *Roberta* e *Hikai* oscilaram entre nível I/A e II/A, o que sugere terem iniciado o processo de compreensão do papel do adversário na partida e a criação de estratégias para impedi-lo de movimentar-se e fazer o quarto, característicos do nível II/A de TC.

O relato de uma partida entre *Dália* e *Niña* ilustra esta passagem quando, diante da vitória de *Niña*, *Dália* atribui o resultado à sua distração no momento de entregar a peça, em acordo com o nível I/A de TC. A partir da estimulação da pesquisadora, a participante manifestou tomada de consciência periférica, uma vez que considerou apenas uma das condições de sua ação para a chegada ao resultado final da partida, sua aparente distração.

*Pesquisadora: O que você acha que fez você perder a partida?*

*Dália: de novo distração né? Porque eu dei o liso e não reparei que era liso.*

O relato da partida entre *Roberta* e *Rosa* é outro exemplo do nível I/A de TC. Como *Dália*, *Roberta* manifesta tomada de consciência periférica, pois compreende sua ação como produto da sorte, algo exterior a ela e ao objeto de sua ação, desconsiderando as suas próprias condutas, as da adversária e a disposição das peças dentro e fora do tabuleiro, que poderiam ter influenciado o resultado final da partida.

*Pesquisadora: O que você acha que fez você ganhar a partida?*

*Roberta: ganhei (risos) porque é sorte, é sorte. Quando quer ganhar a gente perde, toda coisa é assim.*

*Hikai* também exemplifica condutas de nível I/A de TC em uma partida com *Sol* quando reclama que perdeu a partida porque seu adversário não posicionou a peça que lhe entregara onde havia imaginado. Trata-se novamente de TC periférica, pois considera que *Sol* deveria seguir seu pensamento. De maneira espontânea, *Hikai* explica sua hipótese de jogo referindo-se ao comportamento de sua adversária.

*Hikai: aaaa, eu pensei que ele [Sol] iria jogar aqui.*

Ao jogar com *Niña*, *Dália* evidencia características do nível I/B de TC em que passa a mencionar o papel do adversário no resultado do jogo, mas ainda não explica as jogadas de ambos.

*Pesquisadora: o que você pensou para entregar essa peça para Niña?*

*Dália: é ... eu pensei que ela não iria fazer [o Quarto].*

As condutas de *Roberta* também mostram características do nível I/B de TC ao jogar com *Rosa*. *Roberta* passa a mencionar sua adversária, *Rosa*, explicando que ela possibilitou sua vitória na partida. Suas condutas nos fazem supor que sua TC ainda encontra-se na periferia da compreensão de suas ações, pois, continua atribuindo os resultados das partidas a algo externo a si (neste caso, o adversário – que a ajudou a formar o Quarto).

*Pesquisadora: Roberta o que você acha que fez você ganhar a partida?*

*Roberta: ela [Rosa] me colaborou, entregando a peça para eu bater.*

Ao manifestar condutas do nível II/A de TC, os idosos-participantes passam a aproximar-se gradativamente da centralidade da ação, pois começam a compreender o papel do adversário nas jogadas. Não se trata de uma simples menção do adversário e, sim, início da compreensão da necessidade de tentar criar estratégias para bloquear a ação do seu oponente, impedindo-o de formar o Quarto. É importante ressaltar que, em relação às estratégias de impedimento do adversário nos níveis de domínio do jogo, conseguimos diferenciar dois momentos: o primeiro com a peça que entrega (II/A) e o segundo momento com a colocação

de peça no tabuleiro (II/B). Todavia, não conseguimos fazer o mesmo com os níveis de tomada de consciência, pois as verbalizações de impedimento embora fossem similares entre os participantes, elas não apareceram em todos os jogadores na mesma sequência (exemplo: primeiro verbalizavam que tentavam impedir com a peça que entregavam e, depois, com as que jogavam no tabuleiro).

No trecho selecionado, *Dália* evidencia condutas de nível II/A, pois a jogadora passa a atribuir importância à sua ação – entrega de uma peça para a adversária – e constata que isto pode favorecer ou impedir a vitória de uma delas.

*Pesquisadora: no início das jogadas, de que maneira vocês pensaram para organizar as peças no tabuleiro?*

*Niña: bom aqui a gente nem pensa, porque a gente observa pela cor diferente, altura diferente, essas coisas assim [tenta relacionar os atributos das peças que estavam no tabuleiro e quais seriam as possibilidades de Quartos que poderiam ser formados].*

*Dália: aqui eu só pensei em dois que eu ia fazer ou pela cor ou sem furo.*

*[...]*

*Niña: então eu procurei já ir combinando, porque aqui tem a altura.*

*Dália: aí você podia fazer aqui, depende o que eu desse né?*

Em outro relato de uma partida entre *Roberta e Rosa* observamos que a jogadora também utiliza a estratégia de escolher uma peça que possa impedir a adversária a formar o Quarto. Ao perder a partida, menciona que poderia ter entregue outra peça, a fim de impedir a vitória de *Rosa*. Manifesta TC ainda periférica, apesar de como *Dália*, passe a considerar as suas próprias ações, que poderiam ter sido executadas com o objetivo de impedir a adversária. O fracasso ou o êxito da partida deixa de ser relacionado a algo exterior ao sujeito (sorte, falta de atenção ou pelo fato do adversário ter permitido).

*Pesquisadora: você acha que daria para ter evitado?*

*Roberta: eu pensei em entregar uma pretinha para evitar isso, porque ela poderia formar pela cor. Eu poderia ter dado esse.*

Em outra partida com *Sol, Hikai* mostra-nos ainda exemplos de condutas de nível II/A de TC. *Hikai* menciona que tenta impedir *Sol* com o posicionamento de sua peça na linha 4 do tabuleiro (ver Figura 6, Capítulo 4, página 74), mas esqueceu das colunas em diagonal e acabou entregando a vitória para seu adversário. Sua verbalização sugere TC ainda periférica, embora, como nos casos anteriores, passe a explicar seus movimentos no jogo para justificar os

resultados das partidas. Considera que suas próprias ações, não apenas as do adversário influenciaram no resultado da partida.

*Pesquisadora: Hikai o que você acha que fez perder a partida?*

*Hikai: não, por causa que eu tinha esquecido disso daqui oh, da diagonal e eu queria fechar aqui para ele [Sol] não fazer (indica a linha 4 que seu adversário poderia ter feito o Quarto com as quadradas).*

*[...]*

*Hikai: mas de qualquer jeito ele iria fechar, porque só tinha sobrado quadrado, mas eu esqueci disso daqui (indica a diagonal E) e então eu acho que não daria para ter evitado, acho que não.*

Descrevemos agora condutas dos idosos-participantes que oscilaram entre os níveis I/B e II/B de TC: *Manhinha* e *Nona*. As duas jogadoras demonstraram ser capazes de explicar e justificar as ações que as levaram ao resultado final da partida e, ainda, as que impediram a formação do Quarto por parte da adversária, condutas compatíveis com o nível II/B que indica maior aproximação da compreensão da centralidade de suas ações. O estudo de Borges (2012), realizado com adolescentes e uso do jogo Quarto traz dados aproximadas de nosso estudo, embora o autor não tenha dedicado-se à análise do processo de tomada de consciência dos sujeitos investigados, mas sobre como os adolescentes enfrentam problemas relacionados ao tempo em situação de jogos de regras. De acordo com o autor, com a experiência adquirida ao longo das partidas, os sujeitos passam a coordenar um maior número de variáveis (casas do tabuleiro e atributos das peças) na partida e, conseqüentemente, passam a criar estratégias que permitem aprimorar seu desempenho no jogo.

Em um primeiro momento, *Manhinha* e *Tata* sugerem condutas de nível I/B, pois tendiam a trancar o jogo. Ao jogar as peças no tabuleiro, por exemplo, alinhavam três peças quadradas na linha 1 e três peças redondas na linha 4 (ver Figura 6, capítulo 4, página 74). O próximo jogador ficava sem escolha, pois se entregasse uma peça quadrada o adversário formaria o Quarto na linha 1 e se entregasse uma peça redonda daria a vitória do adversário na linha 4. Essas condutas fazem supor a ocorrência de TC em transição de uma compreensão periférica, pois pareceram não compreender a influência da sequência de suas ações para o trancamento do jogo. No relato a seguir, *Manhinha*, de maneira espontânea, atribui seu fracasso na partida ao fato de não ter saída, explicando que não há o que fazer para evitar o trancamento da partida.

*Manhinha: De qualquer maneira você ia fazer, porque se eu te desse uma redonda você iria fazer aqui e uma quadrada, de qualquer forma não tinha jeito.*

*Nona*, a seguir, também ilustra condutas de nível I/B, pois, apesar de considerar apenas o resultado final, começa a mencionar algumas jogadas anteriores. Por exemplo, explica que almejava fazer Quarto com o atributo furo ou forma, mas o adversário a impediu, características da TC periférica. *Nona* não compreende que *Ligeirinho* poderia jogar a peça em qualquer lugar do tabuleiro, independente do lugar que ela desejasse.

*Pesquisadora: Nona de que maneira você fez o Quarto?*

*Nona: pelo furinho.*

*Pesquisadora: você pode explicar melhor como você conseguiu chegar a essa formação?*

*Nona: porque eu estava pensando em fazer aqui com todas sem furinho e ele veio e me tampou aqui olha [pausa] e também ele me tampou aqui porque daria para formar todas as peças redondas [...] eu estava torcendo para ele me dar uma pedra com furinho.*

No nível II/A de TC os jogadores começam a criar uma estratégia de impedimento do adversário como mostra-nos *Manhinha*, quando tenta impedir a adversária com a peça que lhe entrega. A participante evidencia, então, TC com tendência à centralidade da compreensão de suas ações.

*Pesquisadora: Qual é a melhor maneira de jogar Quarto?*

*Manhinha: ficar atento ao dar a peça para o adversário, de modo que impeça a possibilidade de fazer o Quarto.*

Em *Nona* também observamos condutas desse nível II/A quando comenta que precisa cuidar da peça que entrega ao adversário para impedi-lo de fazer o Quarto e, se possível, facilitar a formação do seu. Manifesta TC com tendência à centralidade, pois começa a compreender a sua interação com o adversário, que define a sequência satisfatória do jogo com a formação do Quarto.

*Nona: e por mais que a gente pensa, você [sempre] tem que pensar o que você vai dar [...] e o que ele [Ligeirinho] vai fazer depois.*

Condutas de nível II/B de TC foram observadas quando *Manhinha* tenta fazer dois movimentos simultâneos: impedir a adversária e formar o seu próprio Quarto, a partir do

posicionamento de suas peças no tabuleiro e a entrega para a adversária, *Tata*. O excerto selecionado, portanto, sugere maior aproximação da centralidade de compreensão de suas ações.

*Pesquisadora: Qual é a melhor maneira de jogar o Quarto?*

*Manhina: colocar as pedras estrategicamente, prestando atenção nas que coloca e nas que entrega, visando impedir as jogadas do adversário e ao mesmo tempo tentar fazer o Quarto.*

Em *Nona*, nível II/B, também percebemos a importância que fornece a esse duplo movimento – posicionamento das peças no tabuleiro e entrega de peças para o adversário – sugerindo coordenar e relacionar as peças que estão dentro e fora do tabuleiro. *Nona* demonstra TC com tendência à compreensão mais próxima da centralidade de suas ações, pois considera que as suas próprias ações e as do adversário interferiram no resultado da partida, a partir de sua coordenação.

*Pesquisadora: Nona você pode explicar como você fez para ganhar a partida?*

*Nona: eu estava de olho no formato delas.*

*Pesquisadora: e você acha que você teve uma estratégia?*

*Nona: ah meu Deus, é o que eu falei prestar atenção na onde coloca a peça né? [...] E sempre prestar atenção quando coloca e quando vai dar para o outro né?*

*Jerônimo* e *Sol* também fazem parte do grupo de participantes que mostraram oscilação entre dois níveis, neste caso de II/A para III, em que passam a planejar e antecipar as suas ações e as do adversário. Assim, aproximam-se ainda mais da compreensão da centralidade das ações realizadas no jogo. O excerto a seguir evidencia características de nível II/A em *Jerônimo*, quando destaca uma estratégia de impedimento, pois afirma que o risco está na peça que entrega para a adversária. Neste relato já manifesta TC com tendência à centralidade, visto que elabora estratégias para impedir a movimentação de sua adversária.

*Clara: nossa, mas você está pensando demais!*

*Jerônimo: ué eu tenho que pensar, porque o perigoso é a peça que eu vou dar para você.*

A seguir *Sol* apresenta condutas de nível II/A e TC com tendência à centralidade, pois do mesmo modo que *Jerônimo*, anteriormente, começa a compreender o papel do adversário na partida e busca impedir sua vitória, a partir da entrega da peça do jogo.

*Hikai: eu pensei que ele iria colocar ali e aí ...*

*Sol: aí seriam todas as grandes, porque eu fechei o jogo ali, mas se a peça estivesse aqui, quem iria fechar seria ela, por isso que ela pensou isso, só que ia dar uma pedra pequena para ela não fazer isso.*

Passando pelo nível II/B de TC, *Jerônimo* afirma que tentou abrir possibilidades para formar o Quarto com as peças altas ou brancas, entregando as peças para a sua adversária, a fim de que ela desse continuidade ao seu pensamento. Todavia, além de tentar formar seu próprio quarto, *Jerônimo* cuidava para impedir a adversária, com o objetivo de evitar que *Clara* formasse antes dele. O jogador compreende que é preciso prever em qual lugar do tabuleiro a adversária colocará a peça. Essas condutas sugerem TC com tendência à centralidade da compreensão das ações realizadas durante a partida do jogo Quarto.

*Pesquisadora: o que você acha que fez você ganhar a partida?*

*Jerônimo: bom ela colocou peça alta e eu coloquei peça alta e também [joguei a peça] branca já achando que poderia fazer um quarto de brancas ou peças altas. Mas eu entreguei a peça alta pensando que ela não iria colocar lá, mas ela colocou né? E esse foi o detalhe, você poderia ter colocado ali, mas [...] eu acho que nesse jogo aqui você tem que prever sabe? O que ele vai jogar e que ele jogue ali, que você fecha antes.*

Ainda no nível II/B o excerto selecionado da partida jogada por *Sol*, assim como em *Jerônimo*, observamos o duplo movimento de tentar impedir o adversário e formar o Quarto, aproximando-se mais da compreensão da centralidade das ações do jogo.

*Pesquisadora [Diante da vitória de Sol na partida foi perguntado aos jogadores]: e se o jogo continuasse, em qual lugar poderia colocar essa peça [pega a peça que permitiu a vitória de Sol] que abriria possibilidades para formação de um futuro Quarto?*

*Sol: aqui, onde eu iria deixar, por quadrado, pela cor ou pelo furo (linha 1) ou pela cor ou pelo quadrado (diagonal F).*

*[...]*

*Sol: eu procuro entender qual é o jogo dela no começo, porque depois o jogo vai tomando forma e aí chega uma hora que eu consigo formar na frente dela.*

*[...]*

*Sol: só que isso daí é o seguinte, eu quero fazer as jogadas para cercar ela, e agora daí é junto né? **Porque se eu estou fazendo um negócio para cercar ela eu estou fazendo para me ajudar, então eu impeço e tento fazer é a dinâmica do jogo.** E se eu errei na primeira vez eu perdi duas agora eu tenho que admitir e assim é a vida né?*

No relato a seguir, antes de iniciar a partida, *Jerônimo* cria possibilidades de formação do Quarto em sua mente, imaginando possibilidades de jogadas suas e do adversário. Manifesta condutas do nível III de TC com compreensão cada vez mais próxima da centralidade das ações do jogo, explicando e justificando as interações dos jogadores e os meios empregados para conseguir vencer a partida e impedir o adversário.

*Pesquisadora: no início das jogadas você acha que teria alguma maneira de maneira que te favoreceria formar o Quarto?*

*Jerônimo: eu pensei assim, se eu colocar as peças mais centralizadas eu vou posso fazer tanto diagonal quanto vertical e ... (não fala da horizontal), então, assim, se você centralizar a peça ali você vai dar mais chance para você fazer na vertical, na diagonal, porque são 3 direções, e eu acho que essas casas aqui são mais estratégicas do jogo, porque ela te dá oportunidade para fazer na vertical, diagonal e horizontal.*

*Pesquisadora: ok, mas outra participante aqui da oficina disse que prefere jogar a peça em qualquer um dos cantos, pois segundo ela, há mais possibilidades de formação do Quarto. O que você acha?*

*Jerônimo: eu acho que o valor dessa casa do canto é melhor do que essa daqui (indica a primeira quadra da coluna B), porque ela, essa daqui do canto te dá mais possibilidades né? Te dá 3 chances (diagonal, vertical e horizontal).*

*Pesquisadora: e você acha que a estratégia dela é igual ou diferente da sua?*

*Jerônimo: eu acho que é igual, sabe por quê? Porque para mim é a mesma vantagem, porque a estratégia dela também te dá 3 chances.*

O segundo relato, retirado de uma das partidas de *Jerônimo*, revela novamente que o jogador antecipa e planeja suas ações para a formação do Quarto, com os atributos de cor (pretas) ou forma (quadradas). Ao mesmo tempo, demonstrou antecipar as possíveis ações da adversária, impedindo a formação do Quarto por parte de *Clara*, com a peça que lhe entregava.

*Pesquisadora: o que você acha que fez você ganhar a partida?*

*Jerônimo: eu coloquei de uma maneira que pudesse fazer quadradas ou pretas [...] aí no caso foi um jogo mais, nesse caso aqui um jogo posicional, porque eu estou posicionando as peças para um futuro, para uma futura vitória, vamos dizer assim é um jogo no caso posicional, que você faz a opção pela posição, né? Porque eu poderia jogar aleatoriamente, mas aqui eu já coloquei as peças já visando fazer o quarto de pretas ou de quadradas [...] e o que faltou na Clara foi um jogo de bloqueio da parte dela [...] e o pensamento é esse se eu entregar essa peça para a Clara na onde ela pode jogar e fazer o Quarto?*

Durante conversas com *Jerônimo* soubemos que suas estratégias foram inspiradas em suas experiências com o jogo de Xadrez em que, segundo ele, existem dois tipos de estratégias: posicional e tático. O primeiro refere-se à colocação das peças, visto que cada peça do tabuleiro

do Xadrez tem um valor. E o segundo, como no futebol, o planejamento que o técnico faz para que os jogadores marquem o gol.

Em algumas partidas, *Sol* também manifestou condutas de nível III de TC, quando procurou antecipar suas jogadas para formar o Quarto e induzir sua adversária ao erro. Para tanto, buscou perceber quais os atributos das peças (forma, cor, altura, com furo/sem furo) e direções do tabuleiro (horizontal, vertical e diagonal) que *Hikai* apresentava mais dificuldade para perceber. Ao identificar os “pontos cegos” de sua adversária, começou a criar estratégias para conseguir formar o Quarto antes dela.

*Sol: mas na verdade eu não estou preocupado muito em trancar o jogo, eu estou procurando induzir ela ao erro, porque você só consegue ganhar dela, se ela errar, porque não tem muito mais jogadas além disso daí você faz o jogo no tabuleiro tudo certinho, mas você tem que falhar uma hora para você bater. Isso é uma coisa nova que eu estou conseguindo fazer. Mas tanto eu quanto ela está errando bem menos, a Hikai cresceu muito*

Ainda no grupo que evidenciou condutas consideradas de **transição** de níveis de TC, *Tata* apresentou oscilação entre três níveis de TC, níveis I/A e II/B (Quadro 5), mostrando-se, neste último nível, capaz de explicar e justificar as ações que a levaram ao resultado final da partida, bem como impedir o adversário e planejar as estratégias para fazer o Quarto, condutas características do nível II/B.

	1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão	
	1ª part.	2ª part.										
<i>Tata</i>	I/A	II/A	I/A	II/A	II/A	II/B	II/A	II/A	I/A	II/A	I/A	II/B

**Quadro 5 – Idosa em transição de níveis de tomada de consciência – oscilação entre três níveis de TC**

No nível I/A, como os demais participantes, *Tata* relaciona o resultado final à falta de atenção. Essas condutas indicam características de TC ainda periférica, pois considera apenas uma variável (sua pretensa desatenção) e não retoma as jogadas anteriores para explicar os motivos que levaram ao resultado final da partida.

*Pesquisadora: o que você acha Tata que te levou a perder a partida?*

*Tata: eu não posso negar que em nenhum momento que é falta de atenção. É não estar ligada no que está fazendo, o que é próprio de mim*

Conforme o desenvolvimento das sessões, *Tata* começa a apresentar melhor compreensão do jogo, pois considera a relação entre as peças que entrega e as que coloca no tabuleiro (nível II/B de TC). Essas condutas aproximam-se da TC com tendência à centralidade, uma vez que a participante percebe que o processo de entregar a peça ao adversário e sua própria ação de jogar no tabuleiro são igualmente importantes para impedir a adversária. Essa dupla ação de considerar o que está dentro e fora do tabuleiro é um movimento que todos os participantes levaram algumas sessões para entender. Um dos indicadores que consideramos para a passagem nível II/B de TC é essa compreensão que sugere maior entendimento da centralidade das ações do jogo por parte dos idosos.

*Tata: então, mas você observa agora que a gente não tá com muita sede, tá prestando atenção agora na pedra que coloca e na que dá e é isso que a gente tinha que ter visto desde o começo. Provavelmente as outras duplas demoraram muito mais do que nós, eu não sei eu estou chutando.*

Além das condutas de **transição** de níveis de TC, há condutas que indicaram a estabilização do nível mais complexo alcançado pelos idosos-participantes da pesquisa durante as sessões. *Rosa* é o exemplo de **estabilização** do nível II/A de TC nas últimas duas sessões de intervenção (Quadro 6). Ela inicia o processo de intervenção no nível I/A de TC e encerra-o em nível mais complexo, quando se mostra capaz de compreender o papel do adversário na organização de suas próprias jogadas e passa a criar estratégias para impedi-lo de formar o Quarto (nível II/A).

	1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão	
	1ª part.	2ª part.										
<i>Rosa</i>	I/A	I/B	I/B	I/A	I/B	II/A	I/A	II/A	I/B	II/A	II/A	II/A

**Quadro 6 – Idosa em estabilização de nível de tomada de consciência**

Correspondendo ao nível II/A de TC, *Rosa* apresenta estratégias de impedimento quando passa a explicar uma nova estratégia para impedir sua adversária, pois reconhece que a anterior não estava sendo suficiente para tanto. No primeiro momento, a participante evitava ser a pessoa a jogar a terceira peça em um dos alinhamentos do tabuleiro para que em uma próxima jogada, não precisasse se preocupar com a entrega da peça para sua adversária. Por exemplo, se houvessem duas peças redondas na coluna A, *Rosa* evitava jogar uma terceira peça redonda nesta coluna. A participante preferia jogar em outra coluna ou linha. Já no segundo momento, *Rosa* passa a ser a pessoa a jogar a terceira peça nas linhas e colunas e começa a

tentar impedir a adversária com a entrega da peça. Contudo, parece ainda não perceber que a primeira e a terceira estratégias são iguais, enquanto a segunda e a terceira são diferentes.

*Pesquisadora: Você me disse, na última sessão, que **quando estavam no tabuleiro três peças alinhadas em uma das colunas e linhas**, você procurava dar uma peça para a Roberta não formar o Quarto. Diante disso, você disse que começou a evitar a ser a pessoa a colocar a terceira peça em uma fileira que possibilitaria o Quarto, pois se você colocasse a terceira peça você teria que pensar bastante para entregar a próxima. **Hoje eu reparei que você colocou por duas vezes a terceira peça em uma das fileiras. Você acha que essa maneira que você está jogando hoje é igual ou diferente da sessão passada?***

*Rosa: é diferente, porque antes eu não colocava a terceira peça.*

*Pesquisadora: e qual você acha que é melhor?*

*Rosa: eu acho que é a de ontem, mas hoje eu busquei outra para ver se melhorava né?*

*Pesquisadora: e você pode explicar como é essa nova maneira que você buscou para melhorar?*

*Rosa: essa outra alternativa seria assim, sempre olhar as 3 pedras colocadas para nunca dar um dos atributos. Entendeu? Ontem eu tinha medo de pôr a terceira, mas hoje eu vou me arriscar e vou tomar cuidado para dar a pedra, mas aí eu me embananei.*

Ao explicar que a melhor estratégia é não posicionar a terceira peça em um dos alinhamentos para formar o Quarto, inferimos que Rosa não percebe que os dois movimentos (entregar a peça para seu oponente e sua própria ação de colocar no tabuleiro) influenciam no resultado final da partida.

A um terceiro tipo de conduta relativo ao processo de TC observado entre os idosos-participantes da pesquisa denominamos **manutenção** do nível alcançado na primeira sessão, sem movimento para maior no decorrer de todo o processo de intervenção pedagógica, ainda que tenham ocorrido oscilações para menor. Encontramos essa conduta em Clara, Ligeirinho e Niña (Quadro 7) que mantiveram o nível II/A de TC desde o início da pesquisa.

	1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão	
	1ª part.	2ª part.										
Clara	I/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	I/A	I/B	II/A	I/A	II/A
Ligeirinho	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	II/A	I/B	II/A	II/A	I/A	II/A
Niña	I/A	II/A	I/B	II/A	II/A	II/A	I/A	I/B	I/A	II/A	II/A	I/A

**Quadro 7 - Idosos que apresentaram maior nível evolutivo já na primeira sessão de intervenção com o jogo**

Relacionadas à condição estimulada e espontânea da TC, quando os idosos-participantes apresentaram níveis de TC com compreensão periférica de suas ações do jogo (I/A) tenderam a verbalizá-las de forma estimulada. Quando manifestaram compreensão mais central do jogo (II/A) tenderam a manifestar TC espontânea (Quadro 8).

Tomada de Consciência				
Participante	Menor nível alcançado	Tomada de Consciência Estimulada	Maior nível alcançado	Tomada de Consciência Espontânea/ Estimulada
<i>Clara</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/P; TC/T
<i>Ligeirinho</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/P; TC/T
<i>Niña</i>	I/A	TC/T	II/A	TC/P; TC/T

**Quadro 8 – Tomada de consciência estimulada e espontânea do grupo de idosos em manutenção de nível de TC**

Legenda: TC/P: Tomada de consciência espontânea. TC/T: Tomada de Consciência estimulada

Este grupo de idosos apresentou o nível II/A de TC na primeira sessão de intervenção pedagógica. Apresentamos o relato de uma partida de *Clara* em que começa a compreender que suas ações, como escolher e entregar determinada peça ao adversário, assim como a ação do adversário influenciam os movimentos da partida e seu resultado final. *Clara* relata de forma espontânea seu pensamento:

*Clara: por isso que eu falei da malícia né? Porque senão você vai entregando pedra e ele já fez o jogo dele né?*

*Ligeirinho* também revela condutas de nível II/A de TC, quando tenta impedir a formação do Quarto por parte de *Nona*, posicionando a peça recebida no tabuleiro. Assim, como em *Clara*, manifesta TC com tendência à centralidade, pois procura bloquear os movimentos da adversária. A seguir, *Ligeirinho* relata espontaneamente sua ação.

*Ligeirinho: eu vou colocar aqui, porque senão você fecha mulher.*

Como *Clara*, *Niña* tenta impedir a adversária com a entrega da peça do jogo e relata de forma também espontânea sua ação.

*Niña: você tem que ficar atenta na hora de entregar a pedra.*

O conjunto de condutas dos idosos-participantes da pesquisa facilitam a hipótese de que a tomada de consciência desenvolvida durante as sessões pode ter se tornado um fator protetivo para lidar com o jogo Quarto. *Sol e Jerônimo* manifestaram TC com maior aproximação da compreensão da centralidade das ações do jogo, ao explicar e justificar os resultados das partidas pela maneira como planejaram e modificaram suas estratégias, levando-os a enfrentar as situações-problema do jogo com flexibilidade crescente.

Como consequência dessa compreensão, os jogadores tornaram-se mais independentes da coerção dos adversários e condições do jogo, e passaram a exercer sua iniciativa e poder de decisão com maior autonomia. Nossas suposições apoiam-se nas conclusões de Maia e Ferreira (2011), para quem o uso de fatores protetivos contribuem para o processo de resiliência nas situações-problema e, dessa forma, permitem aos indivíduos maior poder de decisão sobre si e o mundo que os cerca. Pode, assim, mostrar-se menos compassivo e impotente em relação às dificuldades advindas do meio.

Considerando que, conforme Kamii (1990) e Freire (1996), a essência da autonomia é a tomada de decisão por si mesmo. A autora adverte que “[...] a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos” (KAMII, 1990, p. 108). Podemos dizer que os idosos-participantes que avançaram na complexidade da compreensão das ações do jogo – TC com tendência à centralidade das ações – modificaram suas atitudes, levando em conta os fatos relevantes do jogo e decidiram da melhor forma possível em cada momento.

Para o desenvolvimento da TC e da autonomia, processos que favorecem a resiliência, vários estudos, como os de Campos (2004), Resende (2004), Fiorot; Ortega (2007), Martins (2007), Teixeira (2008), Santos; Ortega; Queiroz (2010), Caiado (2012) já mostraram as condições favoráveis das atividades lúdicas, como os jogos de regras. Os resultados de nossa pesquisa inserem-nas neste grupo, ao demonstrar que o uso de jogos com uma perspectiva piagetiana favorece o desenvolvimento desses processos, agora com idosos e o jogo Quarto.

Na mesma direção, Santos, Ortega e Queiroz (2010, p. 12) constataram que “quanto mais interação houver entre jogo e jogador, ou seja, quanto mais prática for possibilitada, mais o jogador caminhará em direção à tomada de consciência mais centrais”. E, nesse sentido, “ele não passa apenas a conhecer melhor o jogo: começa a conhecer melhor a si mesmo, e, nessa interação, se desenvolve cognitivamente e afetivamente”.

Concluimos, ainda, que os demais participantes também apresentaram evolução no desenvolvimento do processo de TC ao longo das sessões de intervenção pedagógica com o jogo Quarto, embora em nível de menor complexidade que *Sol e Jerônimo*. As condutas desses

idosos sugerem melhor compreensão de suas ações nas partidas, bem como maior independência de decisões frente às situações-problema promovidas pelo adversário ou pelas condições do jogo. Constatamos essas mudanças em suas explicações e justificativas de jogadas.

Encontramos em Garcia (2010, p. 99), conclusões convergentes com as nossas, quando afirma que para ser um bom jogador, além das habilidades cognitivas, é necessário que o jogador leve em conta o adversário e as circunstâncias do jogo que são imprevisíveis. Alerta, porém, que é preciso também aceitar “a impossibilidade de controle absoluto sobre a própria ação, e que assim, como na vida, fazemos parte de uma rede de relações”. Isso significa flexibilidade ao lidar com a inconstância e provisoriedade das situações vividas pelo ser humano, aspecto do qual depende o processo de resiliência e que as condutas dos idosos-participantes de nossa pesquisa parecem ter desenvolvido durante as sessões de intervenção pedagógica com o jogo Quarto.

A análise dos dados produzidos em nosso estudo leva-nos a também concluir que os resultados satisfatórios quanto ao processo de tomada de consciência dos idosos devem-se, em parte, às características construtivistas das sessões de intervenção pedagógica. Estimuladas pela pesquisadora ou espontâneas, as verbalizações dos participantes contribuíram para a realização da abstração refletida de suas ações. Por meio de suas falas, os idosos puderam expressar a efetivação dessa ação de segundo grau que foi permitindo compreensão mais próxima da centralidade das ações do jogo e, portanto, sua antecipação, sua explicação e sua justificativa. Adaptada do método clínico piagetiano, a mediação realizada pela pesquisadora revelou-se fecunda para o desenvolvimento dos idosos em relação ao processo de tomada de consciência e a possibilidade deste recurso intelectual vir a constituir-se como fator protetivo no jogo, conforme nossa hipótese investigativa.

## 5.2 Sobre o domínio do jogo entre os idosos-participantes

Como dito anteriormente, a partir da observação das partidas em dupla realizadas pelos idosos durante o piloto e a coleta final, definimos níveis de domínio do jogo (DJ)<sup>18</sup>. Como os idosos participantes não conheciam o jogo Quarto (regras, tabuleiro e as peças), todos apresentaram movimentos oscilatórios entre os menores e maiores níveis evolutivos. Assim, todos os participantes iniciaram a pesquisa apresentando o nível menos complexo de domínio

---

<sup>18</sup> Níveis descritos no capítulo 4 – Delineamento Metodológico da pesquisa (item 4.5.2)

do jogo, I/A, e evoluíram em seu domínio no transcorrer das sessões, chegando aos níveis II/B e III, os mais complexos atingidos pelo grupo (Quadro 9).

Participante	Domínio do jogo	
	Menor nível alcançado	Maior nível alcançado
<i>Clara</i>	I/A	II/B
<i>Dália</i>	I/A	II/B
<i>Hikai</i>	I/A	II/B
<i>Jerônimo</i>	I/A	III
<i>Ligeirinho</i>	I/A	II/B
<i>Manhinha</i>	I/A	II/B
<i>Niña</i>	I/A	III
<i>Nona</i>	I/A	III
<i>Roberta</i>	I/A	II/B
<i>Rosa</i>	I/A	II/B
<i>Sol</i>	I/A	III
<i>Tata</i>	I/A	II/B

**Quadro 9 – Níveis de domínio do jogo Quarto por parte dos idosos-participantes**

Oito dos doze participantes (*Clara, Dália, Hikai, Ligeirinho, Manhinha, Roberta, Rosa e Tata*) chegaram ao nível II/B e, a partir daí, passaram a criar estratégias de impedimento dos movimentos do adversário sem, contudo, levar em conta simultaneamente as direções do tabuleiro (horizontal, vertical e diagonal) e os atributos das peças do jogo (cor, forma, altura, com furo/sem furo). E quatro idosos (*Jerônimo, Niña, Nona e Sol*), manifestaram nível III, passando a criar estratégias que permitiam impedir o adversário e a formação do seu próprio Quarto, coordenando simultaneamente todas as direções do tabuleiro com os atributos das peças.

O primeiro nível, o **nível I/A** de domínio do jogo, em que todos os idosos iniciaram a pesquisa, mostra que os participantes tendem inicialmente a jogar as peças nas colunas externas, A e D (verticais externas) e linhas externas, 1 e 4 (horizontais externas), coordenando os atributos comuns das peças. Também tendem a escolher as peças de maneira rápida e aleatória para entregá-las ao adversário, como exemplificam as condutas de *Manhinha* e *Tata* (Figura 7).

	A	B	C	D
1	 1ª Manhinha	 3ª Manhinha	 4ª Tata	
2	 2ª Tata			
3				
4				

**Figura 7 – Sequência da primeira partida de *Manhinha X Tata* – 1ª sessão<sup>19</sup>**

Ao receber a primeira peça de *Tata*, *Manhinha* a coloca na coluna A/linha 1 do tabuleiro. Em seguida, *Manhinha* entrega uma peça para *Tata*. Essa segunda peça apresenta dois atributos em comum com a primeira peça, são eles: altura (ambas são altas) e forma (ambas são quadradas). Ao receber esta segunda peça, *Tata* joga na coluna A/linha 2, relacionando os atributos entre as duas peças que estavam no tabuleiro (altura e forma). Em seguida, *Tata* entrega para *Manhinha* a terceira peça, que também remete aos atributos tamanho e forma. Ao receber a terceira peça de *Tata*, *Manhinha* joga na coluna B/linha 1, remetendo aos atributos cor (branca), forma (quadrado) e tamanho (alta) na linha 1. A quarta peça entregue para *Tata*, também relaciona-a com as peças que já estavam no tabuleiro, conforme o atributo cor, linha 1. Ao receber a quarta peça de *Manhinha*, *Tata* joga na coluna C/linha 1, relacionando-a aos atributos da linha 1 e possibilitando a formação do Quarto com o atributo cor (todas brancas). Durante a descrição desse relato, observamos condutas compatíveis com os conceitos de abstração empírica e pseudo-empírica descritos por Piaget (1995), pois ao jogar as peças nas linhas e colunas externas do tabuleiro, *Manhinha* e *Tata* reconhecem os atributos das peças e as relacionam nas direções do tabuleiro, almejando a formação de um futuro Quarto.

No **nível I/B**, os jogadores, além de jogar nas colunas A e D (verticais externas) e linhas 1 e 4 (horizontais externas) passam também a jogar nas colunas internas, B e C (verticais internas), e linhas internas, 2 e 4 (horizontais internas), bem como nas diagonais (E e F) do

<sup>19</sup> A elaboração dessas figuras foram adaptadas das sistematizadas por Borges (2012) em sua dissertação de mestrado.

tabuleiro. Eles, porém, continuam privilegiando as características comuns entre as peças, ou seja, ainda não conseguem coordenar três direções do tabuleiro e os quatro atributos das peças. Isso facilita a vitória do adversário e leva ao desperdício das peças recebidas. Condutas observadas em uma partida entre *Clara* e *Jerônimo* ilustram esse nível de DJ (Figura 8).

	A	B	C	D
1				 1ª Clara
2	 3ª Clara	 4ª Jerônimo		 7ª Clara
3		 2ª Jerônimo		
4		 6ª Jerônimo	 5ª Clara	

**Figura 8 – Sequência da primeira partida de Clara X Jerônimo – 2ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Jerônimo*, *Clara* joga na coluna D/linha 1. Posteriormente, *Clara* entrega a segunda peça para *Jerônimo*, que combina com os atributos da primeira: forma (redonda) e furo. Ao receber a segunda peça, *Jerônimo* joga na coluna B/linha 3, não relacionando-a com a primeira que *Clara* havia jogado. A terceira peça que *Jerônimo* entrega para *Clara* não apresenta atributo comum com a segunda peça. Ao receber a peça de *Jerônimo*, *Clara* joga a peça recebida na coluna A/linha 2. A quarta peça escolhida por *Clara* para *Jerônimo* apresenta relações com a terceira, pelos atributos: cor (pretas) e forma (quadrada). Ao receber a quarta peça, *Jerônimo* joga na coluna B/linha 2, relacionando os atributos com a terceira peça, já mencionados anteriormente (cor e forma). A quinta peça escolhida por *Jerônimo* para entregar à *Clara*, poderia abrir caminhos para a formação de um futuro Quarto na coluna A, pelo atributo sem furo, na coluna B e diagonal E, pelo atributo tamanho (todas altas), na coluna D e linha 1, pela forma (redondas), na linha 3, pela forma

(redondas), cor (brancas) e tamanho (altas) e ainda na diagonal F, pelo atributo com furo e forma (redondas).

Entretanto, ao receber a quinta peça, *Clara* joga na coluna C/linha 4, fileiras que até o momento estavam vazias. Ao entregar a sexta peça para *Jerônimo*, *Clara* relaciona com a quinta peça que havia colocado no tabuleiro, pelo atributo forma (redonda), tamanho (alta) e sem furo. Ao receber a sexta peça, *Jerônimo* joga na coluna B/linha 4, possibilitando a formação de um futuro Quarto na coluna B, pelo atributo tamanho (todas altas) e ainda na linha 4, pelos atributos sem furo, forma (redondas) ou pelo tamanho (altas). Em seguida, ao entregar a sétima peça para *Clara*, *Jerônimo* não impede a adversária e acaba possibilitando a vitória de sua oponente, pelo atributo tamanho (todas altas) na coluna B. Entretanto, *Clara* acaba desperdiçando a oportunidade de formar o Quarto e acaba jogando a peça recebida na coluna D/linha 2. Ao fazer essa jogada, *Clara* relaciona a sétima peça com a primeira, pelo atributo furo. Como no relato anterior, nessa descrição também observamos condutas relacionadas aos conceitos abstração empírica e pseudo-empírica piagetianos, pois *Clara* e *Jerônimo* compreendem as características das peças e as relacionam nas colunas e linhas externas e também internas do tabuleiro. Observamos que, nesse nível (I/B) de domínio do jogo, *Clara* perde a oportunidade de formar o Quarto e *Jerônimo* não impede a adversária com a entrega da peça. Nesse sentido, ambos os jogadores parecem não ter compreendido até aquele momento as relações entre as peças dentro e fora do tabuleiro.

No nível seguinte, II/A de domínio do jogo Quarto, o jogador mantém características do nível I/B e acrescenta estratégias de impedimento, como a de bloquear o adversário com a peça que entrega a ele. Podemos verificar condutas de nível II/A no relato da partida entre *Dália* e *Niña* (Figura 9).

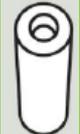
	A	B	C	D
1	 2ª Dália.	 3ª Niña.		 4ª Dália
2				
3				 6ª Dália
4	 1ª Niña			 5ª Niña

**Figura 9 – Sequência da primeira partida de *Dália X Niña* – 3ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Dália*, *Niña* joga na coluna A/linha 4. A segunda peça que escolhe para entregar à *Dália* apresenta semelhanças com a primeira peça, pelos atributos cor (brancas), tamanho (altas) e sem furo. Ao receber a peça, *Dália* joga na coluna A/linha 1, relacionando os atributos mencionados anteriormente (cor, tamanho, sem furo). A terceira peça escolhida por *Dália* para entregar à *Niña* é similar à peça anterior, pelos atributos tamanho (todas altas) e sem furo. Ao jogar a peça na coluna B/linha 1, *Niña* relaciona os atributos já mencionados (tamanho e sem furo) na linha 1. A quarta peça entregue para *Dália* é semelhante à anterior, pelo atributo tamanho (altas). Ao receber a quarta peça de *Niña*, *Dália* joga na coluna D/ linha 1, relacionando o atributo tamanho (todas altas). Em seguida, ao escolher a quinta peça para entregar à *Niña*, *Dália* acaba impedindo sua adversária de formar o Quarto, com o atributo tamanho (altas) na linha 1. Ao receber a peça de *Dália*, *Niña* joga na coluna D/linha 4, relacionando com o atributo forma (redondas) na linha 4. Durante a descrição desse relato, observamos novamente condutas compatíveis com os conceitos de abstração empírica e pseudo-empírica, quando *Niña* e *Dália* jogam e relacionam os atributos das peças no tabuleiro. Os dados sugerem também abstração reflexiva, quando *Niña* impede *Dália* de formar o Quarto, pois a jogadora observa a necessidade de impedir a adversária com a peça que entrega a ela. O

que nos leva a inferir que a jogadora começa a coordenar mentalmente e a compreender a relação entre as peças que estão dentro e fora do tabuleiro.

No **nível II/B**, os jogadores mantêm as características do nível anterior (II/A), mas acrescentam uma nova estratégia de impedimento, que consiste em impedir o adversário com a colocação no tabuleiro da peça recebida. Isso significava “queimar a fileira”, como denominavam os idosos, visto que tal ação inviabilizava a formação do Quarto. A partida entre *Niña* e *Dália* ilustra este tipo de jogada (Figura 10).

	A	B	C	D
1	 2ª Dália			 3ª Niña
2		 4ª Dália		
3			 5ª Niña	
4				 1ª Niña

**Figura 10** – Sequência da primeira partida de *Niña X Dália* – 4ª sessão

Ao receber a primeira peça de *Dália*, *Niña* joga na coluna D/linha 4. Em seguida, *Niña* entrega a segunda peça para *Dália*, que apresenta semelhanças com a primeira, pelo atributo cor (pretas). Ao receber a peça de *Niña*, *Dália* joga na coluna A/linha 1, relacionando na diagonal E, com o atributo mencionado anteriormente (cor). A terceira peça entregue para *Niña* apresenta relações com a segunda peça, pelo atributo tamanho (todas baixas) e sem furo. Com a terceira peça recebida, *Niña* joga na coluna D/linha 1, relacionando os atributos tamanho (baixas) e sem furo, na linha 1 e na coluna D, pelo atributo forma (redondas). A quarta peça entregue para *Dália* apresenta o atributo forma (redondas) e tamanho (baixas) com a terceira peça. Ao receber a peça de *Niña*, *Dália* joga na coluna B/linha 2, possibilitando a formação de um futuro Quarto na diagonal E, pelo atributo cor (pretas). Ao entregar a quinta peça, *Dália*

impede *Niña* de formar o Quarto na diagonal E, pelo atributo cor (todas pretas). Ao receber a quinta peça, *Niña* joga na coluna C/linha 3 e acaba “queimando” a fileira, pois impossibilitou a formação do Quarto na diagonal E.

Neste relato, inferimos mais uma vez a ocorrência de abstração reflexiva da jogadora que, agora, além da estratégia de impedimento relatada anteriormente (ver descrição da Figura 10), passa a impedir a adversária, por meio de seu bloqueio, ao posicionar as peças no tabuleiro. Neste nível (II/B) observamos que aos poucos, os idosos passaram a coordenar, levar em conta simultaneamente, os atributos das peças que estavam fora do tabuleiro e das que estavam posicionadas sobre o tabuleiro; ou coordenar atributos das peças dentro e fora do tabuleiro, peça que estava sendo entregue pelo adversário e, ainda, colunas e linhas de formação do Quarto, aumentando a quantidade de variáveis coordenadas, bem como a qualidade dessa coordenação.

Podemos ilustrar esse processo, com um exemplo de estratégia de impedimento do adversário, sendo que, frente a dois alinhamentos, de três peças redondas na vertical e duas quadradas na horizontal, ao receber uma peça quadrada, o jogador jogou no alinhamento de peças redondas e acabou impossibilitando a formação do Quarto naquela fileira. Isso garantiu ao jogador, na próxima jogada, não correr o risco de entregar uma peça que permitisse a vitória de seu oponente. Inferimos que, para realizar essa jogada, o idoso projetou e reorganizou (reflexionamento e reflexão) seus conhecimentos em um patamar de maior complexidade, por meio do qual se tornou capaz de coordenar mentalmente e de forma mais abrangente as variáveis do jogo, como as peças de dentro e de fora do tabuleiro, as peças a serem entregues ao adversário, as regras do jogo, entre outras.

*Jerônimo, Niña, Nona e Sol* apresentaram o nível mais complexo de domínio do jogo Quarto (**nível III**), pois, além de tentar impedir o adversário, levando em conta ao mesmo tempo todos as direções do tabuleiro e atributos das peças do jogo, antecipavam estratégias para fazer o Quarto. Diferentemente das condutas dos níveis anteriores, no nível III, o jogador passa a coordenar simultaneamente todas as direções do tabuleiro, com todos os atributos possíveis no jogo. Começa ainda a empregar uma estratégia que possibilita, ao mesmo tempo, impedir o adversário e abrir possibilidades para fazer o Quarto. A partida entre *Clara e Jerônimo* ilustra essas condutas (Figura 11).

	A	B	C	D
1	 3ª Jerônimo		 6ª Clara	 8ª Clara
2	 4ª Clara			 5ª Jerônimo
3			 7ª Jerônimo	 2ª Clara
4	 9ª Jerônimo	 10ª Clara	 11ª Jerônimo	 1ª Jerônimo

**Figura 11 – Sequência da segunda partida de Clara X Jerônimo – 4ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Clara*, *Jerônimo* joga na coluna D/linha 4. A próxima peça entregue para *Clara* apresenta relação com a primeira, pelo atributo tamanho (altas), formato (redondas) e sem furo. Ao receber a peça de *Jerônimo*, *Clara* joga na coluna D/ linha 3, relacionando os atributos citados (tamanho, formato e sem furo) na coluna D. A terceira peça que *Clara* entrega para *Jerônimo* apresenta semelhanças com a segunda peça, pelo atributo sem furo. Ao receber a peça, *Jerônimo* joga na coluna A/linha 1, possibilitando a formação de um futuro Quarto na diagonal E, pelos atributos cor (todas pretas) e sem furo. A quarta peça que *Jerônimo* entrega para *Clara* relaciona-se à terceira peça, pelos atributos forma (quadradas), cor (pretas) e sem furo. Ao receber a peça, *Clara* joga na coluna A/linha 2, relacionando os atributos já mencionados (forma, cor e sem furo).

A quinta peça que *Clara* entrega para *Jerônimo* apresenta relação com a anterior também pelos atributos forma (quadradas) e cor (pretas). *Jerônimo* joga a quinta peça na coluna D/linha 2, relacionando os atributos citados (forma e cor), na linha 2. Todavia, acaba impossibilitando a formação de Quarto na coluna D. A sexta peça entregue para *Clara*, relaciona-se a aos atributos tamanho (baixas) e furo, com a quinta peça. Ao receber a peça, *Clara* joga na coluna C/linha 1, relacionando os atributos na linha 1 e possibilitando a formação de um futuro Quarto com o atributo tamanho (todas baixas). A sétima peça entregue a *Jerônimo*

apresenta relação com a sexta, pelo atributo cor (branca). Ao receber a sétima peça, *Jerônimo* joga na coluna C/linha 3, relacionando o atributo cor (branca) na coluna D e os atributos cor (brancas) tamanho (altas) e sem furo na linha 3. A oitava peça entregue para *Clara* relaciona-se com a sétima, pelos atributos cor (brancas) e forma (quadradas). *Clara* joga a peça recebida de *Jerônimo* na coluna D/linha 1, relacionando os atributos na linha 1, pelo atributo tamanho (todas baixas). Com a nona peça, *Clara* impede *Jerônimo* de formar o Quarto na linha 1, pelo atributo tamanho (todas baixas). *Jerônimo* joga a peça recebida de *Clara* na coluna A/linha 4, relacionando os atributos forma (redondas) e tamanho (altas) na linha 4 e na diagonal F, pelos atributos furo e cor (brancas). Acaba, porém, impossibilitando a formação na coluna A. Com a décima peça, *Jerônimo* impede *Clara* de formar na linha 1, pelo atributo tamanho (baixa). Ao receber a décima peça, *Clara* joga na coluna B/linha 4, possibilitando a formação de um futuro Quarto na linha 4, pelo atributo forma. Todavia, com a décima primeira peça entregue para *Jerônimo*, *Clara* não impede seu adversário de formar, na linha 4, pelo atributo forma (todas redondas). Com a mesma peça recebida de *Clara*, *Jerônimo* também poderia formar na linha 1, com o atributo (todas baixas). Ao receber a peça, *Jerônimo* joga na coluna C/linha 4 e forma o Quarto na linha 4, com atributo forma (todas redondas). Constatamos que *Jerônimo* tentava abrir possibilidades de formação do seu próprio Quarto e, ao mesmo tempo, tentava impedir a adversária, quando surgiam situação de risco, levando-nos a supor condutas compatíveis com a abstração reflexiva. Além de tentar impedir a adversária com a entrega da peça e a colocação da peça no tabuleiro, *Jerônimo* tenta ainda criar uma estratégia para vencer o jogo.

### 5.3 Comparação dos níveis de tomada de consciência e do domínio do jogo

Ao comparar os níveis mais complexos de DJ e TC apresentado pelos idosos-participantes, constatamos que, a maioria manifestou domínio prático (plano do fazer), antes de verbalizar e explicar suas ações (plano do compreender) (Quadro 9). Constatamos que oito, dos doze participantes, apresentaram níveis de domínio do jogo mais complexos do que os manifestados em relação à tomada de consciência – *Clara, Dália, Hikai, Ligeirinho, Niña, Nona, Roberta, Rosa*. Enquanto, quatro dos idosos – *Jerônimo, Manhinha, Sol, Tata* – apresentaram níveis equivalentes (Quadro 10).

Encontramos também oscilação entre os níveis de TC e DJ ao longo das sessões pedagógicas, mas não encontramos níveis de domínio do jogo (plano de fazer) abaixo dos níveis de tomada de consciência (plano do compreender), sugerindo que o processo de tomada de

consciência depende de um nível mínimo do jogo Quarto, por parte dos idosos, para que ocorresse seu desenvolvimento.

Participante	Nível DJ	Nível TC
<i>Clara</i>	II/B	II/A
<i>Dália</i>	II/B	II/A
<i>Hikai</i>	II/B	II/A
<i>Jerônimo</i>	III	III
<i>Ligeirinho</i>	II/B	II/A
<i>Manhinha</i>	II/B	II/B
<i>Niña</i>	III	II/A
<i>Nona</i>	III	II/B
<i>Roberta</i>	II/B	II/A
<i>Rosa</i>	II/B	II/A
<i>Sol</i>	III	III
<i>Tata</i>	II/B	II/B

**Quadro 10 – Comparação dos níveis de domínio do jogo e tomada de consciência**

Os resultados dessa comparação confirmam as conclusões de Piaget e colaboradores (1978) sobre a ocorrência tardia da conceitualização da ação em relação aos seus êxitos práticos. Como constatamos na pesquisa, oito (*Clara, Dália, Hikai, Ligeirinho, Niña, Nona, Roberta e Rosa*), dos doze idosos-participantes, conquistaram domínio e êxitos práticos no jogo antes de se mostrarem capazes de explicar e justificar as ações do jogo. Piaget (1978, p. 176) assinala que o êxito prático implica “fazer e compreender em ação [...] em um grau suficiente para atingir os fins propostos”, em nosso caso, a formação do Quarto. Conceitualizar, ou seja, explicar e justificar as ações, implica compreender e “dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, [anteriormente], utilizadas na ação”.

Os dados de nossa pesquisa reafirmam a validade das afirmações do autor, ao mostrar que o conhecimento é um processo que acompanha o movimento dos indivíduos para direções mais centrais de sua ação, que permite efetivar o processo de tomada de consciência. A abstração refletida ocorrida, então, converte em palavras a compreensão realizada em pensamento, tornando o participante apto a explicar e a justificar as ações que o levaram ao êxito ou ao erro.

Os estudos de Resende (2004) e Catelão (2007) apresentaram resultados convergentes ao nosso estudo, no que se refere à prevalência do plano do fazer em relação ao plano do compreender. O trabalho de Resende (2004), realizado com quinze estudantes do curso de Engenharia Civil e quinze alunos da graduação em Psicologia, com o jogo Torre de Hanói, apresenta informações curiosas. Os estudantes da primeira área apresentaram maior facilidade

para executar as estratégias (plano do fazer), e manifestaram dificuldades no momento de conceitualizar a ação (plano do compreender); enquanto os alunos de Humanas indicaram o oposto, maior habilidade para conceituar as estratégias (plano do compreender) e maiores dificuldades na execução da ação (plano do fazer).

A pesquisa de Catelão (2007) que investigou o conceito de sujeito sintático, por meio do processo de tomada de consciência, apresenta resultados bastante próximos aos de nossa pesquisa. Realizada com sessenta alunos do último ano dos cursos de Letras e de Pedagogia, constatou, também, que apresentavam maior facilidade para encontrar o sujeito nas frases (plano do fazer), mas dificuldade para sua conceitualização (plano do compreender).

Já o estudo de Santos (2007) distancia-se dos dados obtidos em nossa pesquisa, ao mostrarem a antecipação da conceitualização à ação. Tais condições também relatadas por Piaget (1978) mostram os progressos atingidos pelo processo de tomada de consciência, quando o sujeito é capaz de antecipar em pensamento e em compreensão suas ações. Os resultados obtidos por Santos (2007), como já mencionado, realizado com adolescentes e idosos com o jogo Quoridor, também indicam que a maioria das participantes conseguiam explicar e justificar suas estratégias (plano do compreender), mas não eram capazes de executar o que conceituavam em suas jogadas (plano do fazer).

A seguir, esboçamos o desenvolvimento de cinco idosos-participantes, considerados representantes das condutas de manutenção, estabilização e transição dos níveis de tomada de consciência durante as jogadas com o Quarto.

#### 5.4 Descrição de cinco idosos representantes do grupo de desempenho em relação à tomada de consciência

Para representar o grupo de idosos em transição dos níveis de TC, descrevemos os casos de *Roberta*, *Nona* e *Sol*. *Roberta*<sup>20</sup> representa o grupo de sujeitos que apresentou o nível II/A (*Roberta*, *Dália*, *Hikai*), entre esses; *Nona* representa as participantes que apresentaram o nível II/B (*Nona*, *Manhinha* e *Tata*). E *Sol*, representa apenas *Jerônimo*, pois ambos jogadores manifestaram condutas de nível III de tomada de consciência.

Sobre a estabilização dos níveis de TC, descrevemos o caso de *Rosa*, única idosa que a manifestou. Como representante do grupo de manutenção de nível de TC, apresentamos *Ligeirinho*, cujo critério de escolha foi o de manifestar o nível II/A nas duas partidas da primeira

---

<sup>20</sup> Como este, todos os outros nomes utilizados na dissertação são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

sessão e não apenas em uma delas, como foi o caso de *Clara* e *Niña* (nível I/A na primeira partida e nível II/A na segunda partida da primeira sessão).

#### 5.4.1 Idosos representantes do grupo de transição de TC: *Roberta, Nona e Sol*

##### **Sobre *Roberta***

*Roberta*, durante a pesquisa tinha 75 anos, viúva, morava sozinha e era aposentada. Exerceu a profissão de costureira nos últimos anos e, posteriormente, passou a receber a aposentadoria do marido. Coursou até o quarto ano do Ensino Fundamental. Além da UNATI, participa de outras atividades, como Pilates e Ginástica. Durante os momentos de lazer gosta de tocar teclado e violão. Sobre a prática de jogos, mencionou que gosta de jogar vôlei e praticar natação e que, diariamente, costuma jogar *Resta 1*.

Nossa análise indica que *Roberta* transitou do nível I/A para II/A, TC com tendência à centralidade e à verbalização, ainda predominantemente estimulada (Quadro 11).

Pesquisadora	Roberta	Tomada de Consciência			
		Nível	Periferia/ Tendência à Centralidade	Êxito/ Fracasso	Espontânea/ Estimulada
<i>Roberta, você pode explicar como você pensou para jogar essas primeiras peças no tabuleiro?</i>	<i>Eu não sei, pensei em nada, eu não pensei [pausa]. Eu não raciocínio nada</i>	I/A	Periferia	Fracasso	Estimulada
<i>O que você acha que fez você ganhar a partida?</i>	<i>Ela me ajudou (risos), ela me deu a peça para acertar tudo, redonda</i>	I/B	Periferia	Êxito	Estimulada
<i>O que você pensou para entregar essa peça para Rosa?</i>	<i>Eu pensei se dava esse e eu pensei se dava redonda ou quadrada, né? E aí eu não vou te dar esse quadrado porque te facilitava ainda mais né?</i>	II/A	Tendência à centralidade	Fracasso	Estimulada

**Quadro 11 – Dados sobre a tomada de consciência de *Roberta***

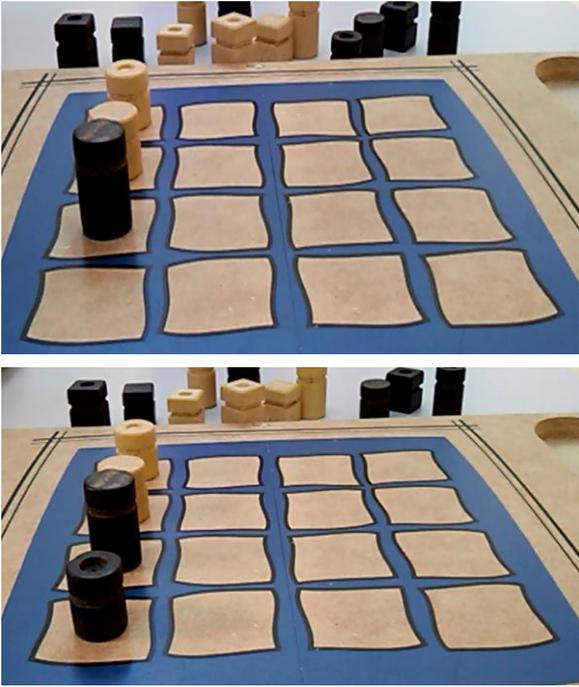
Constatamos que no nível I/A *Roberta* apresenta condutas de TC periférica, pois não consegue retomar jogadas anteriores, que influenciaram no final da partida. Em outros momentos da pesquisa, quando questionada “O que você acha que fez perder a partida? ”,

respondia “Perder a partida? Porque não pensou direito né? ”. A participante costumava atribuir nesse nível, o fracasso à falta de raciocínio ou porque não pensou direito. No relato selecionado, apresenta TC estimulada, pois sua verbalização desenvolveu-se a partir da indagação da pesquisadora.

No nível seguinte (I/B), *Roberta*, a partir da indagação da pesquisadora (TC estimulada), passa a mencionar que o êxito foi proporcionado pela adversária. Essas condutas também aproximam-se da tomada de consciência periférica, pois a participante atribuiu a algo exterior (o outro) o fato de ter ganhado a partida, não mencionando as suas próprias ações e as da adversária, que influenciaram no resultado. Seguindo o desenvolvimento, no nível II/A, *Roberta* parece verbalizar uma estratégia de impedimento, pois menciona que não entregaria a peça quadrada para a *Rosa*, pois essa peça daria a vitória à sua adversária. Constatamos, nesse nível, características de tomada de consciência com tendência à centralidade, pois a jogadora passou a explicar os meios empregados para impedir a adversária.

A oscilação dos níveis de TC entre periférico e central confirma conclusões de estudos anteriores sob a perspectiva piagetiana, ao evidenciar o quanto a construção do conhecimento não é linear. Apesar de ter atingido o nível II/A na nona partida, nas sessões seguintes *Roberta* demonstrou novamente características do nível I/A.

O domínio do jogo Quarto iniciou desde os primeiros encontros, para a manipulação das peças do jogo e do contato com seus atributos. Mais adiante, nos encontros para a resolução de situações-problema sobre as regras do jogo, *Roberta* ainda demonstrava certas dificuldades, como a ocorrência diante do alinhamento de peças para formar o Quarto. À pergunta “Qual peça deve ser colocada para formar o Quarto?”, *Roberta* escolhia uma peça aleatoriamente no tabuleiro e respondia “Não tenho nem ideia!” (Quadro 12).

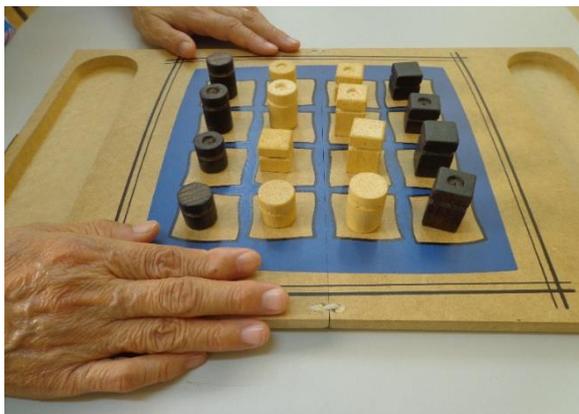


*Experimentadora: e se estivesse dessa maneira o tabuleiro, qual peça deveria ser colocada para formar o Quarto?*  
*Roberta: com furo? (escolhe uma peça e coloca no tabuleiro) porque tem duas sem furo).*

*Experimentadora: o que elas têm de igual?*  
*Em comum?*  
*Roberta: de igual? Eu não sei!*

**Quadro 12 – Relatos de *Roberta* durante a situação-problema 1 sobre regras do Quarto**

Nestes excertos, apesar de *Roberta* ter escolhido a peça que formaria o Quarto pelo formato, não consegue verbalizar que o atributo em comum é a forma (redonda). Suas condutas sugerem que *Roberta* lida com as peças isoladamente, sem coordenar os atributos entre elas. Na segunda situação-problema, solicitamos que formasse com todas as peças do tabuleiro o maior número de Quartos possíveis. Diante do pedido, *Roberta* formou seis alinhamentos de Quarto nas três direções: vertical, horizontal e diagonal (colunas A, B, C, D; linha 2 e diagonal E), com os atributos cor, com furo e altura (Quadro 13).



*Experimentadora: Quantas formações de Quarto nós temos aqui?*

*Roberta: aqui por cor (coluna A) e aqui por furinho (linha 2).*

*Experimentadora: nessa fileira (seta amarela) além da cor, tem mais alguma coisa de igual entre as peças?*

*Roberta: eu não sei!*

*Experimentadora: e nessa outra direção? (coluna B).*

*Roberta: eu não sei, pode repetir também?*

*Experimentadora: sim, o que elas têm de igual?*

*Roberta: cor e aqui (coluna C) e aqui também (coluna D).*

*Experimentadora: nessa fileira (coluna D), além da cor, tem mais alguma coisa de igual entre as peças?*

*Rosa: quadrado.*

*Experimentadora: e nas diagonais?*

*Roberta: aqui com tudo alto (diagonal E).*

*Experimentadora: tem mais alguma formação de Quarto?*

*Roberta: acho que não, porque é tudo diferente (indica as outras fileiras).*

### **Quadro 13 – Relatos de Roberta na situação-problema 2 sobre as regras do Quarto**

*Roberta* parece compreender as regras do jogo, pois coordena alguns atributos e direções do tabuleiro. Constatamos que *Roberta* considera as três possibilidades de alinhamento (diagonal, vertical e horizontal), mas ainda não coordena todos os atributos do jogo, pois considerou apenas alguns atributos e desconsiderou outros para formação dos Quartos. Contudo, na primeira sessão com a pesquisadora já mostrava compreensão das regras e, a partir daí nas sessões em dupla. No conjunto de partidas ocorridas na pesquisa, *Roberta* ganhou sete das 15 (três vitórias com a pesquisadora e quatro com a adversária) e manifestou o nível II/B de domínio do jogo ao longo do processo.

Nas primeiras partidas em dupla, *Roberta* joga as peças predominantemente nas colunas e linhas externas, relacionando os atributos entre as peças e entrega as peças de forma rápida e aleatória para a adversária, nível I/A (Figura 12).

	A	B	C	D
1				 3ª Rosa
2	 2ª Roberta			 4ª Roberta
3		 1ª Rosa		
4				

**Figura 12 – Sequência da primeira partida de *Roberta X Rosa* – 1ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna B/linha 1. Em seguida, entrega a peça para *Roberta*, que apresenta relações com a primeira, pelo atributo tamanho (todas altas). Ao receber a peça, *Roberta* joga na coluna A/linha 2. A terceira peça entregue para *Roberta* é semelhante à segunda, pelos atributos tamanho (altas) e sem furo. Ao receber a peça, *Rosa* joga na coluna D/linha 1. A quarta peça entregue à *Roberta*, relaciona-se com a anterior, pelos atributos cor (brancas), formato (redondas) e sem furo. Ao receber a peça, *Roberta* joga na coluna D/linha 2, relacionando o atributo sem furo na linha 2 e os atributos cor (brancas), forma (redondas) e sem furo na coluna D.

Ao longo da primeira partida, da 1ª sessão, constatamos o desenvolvimento de *Roberta* para o nível I/B, pois além de jogar as peças nas linhas e colunas externas do tabuleiro, a participante começa a alinhar suas peças também nas internas e nas diagonais. Todavia, continua entregando e colocando as peças de forma aleatória para a adversária, pois acaba permitindo a vitória de *Rosa* e perdendo a oportunidade de ganhar a partida (Figura 13).

	A	B	C	D
1	 6ª Roberta		 8ª Roberta	 3ª Rosa
2	 2ª Roberta		 5ª Rosa	 4ª Roberta
3	 7ª Rosa	 1ª Rosa		
4				

**Figura 13 – Continuação da primeira partida de Roberta X Rosa – 1ª sessão**

A quinta peça escolhida por *Roberta* para entregar à *Rosa* é semelhante à quarta peça, pelo atributo cor (brancas). Ao receber a quinta peça, *Rosa* joga na coluna C/linha 2 e possibilita a formação de Quarto na diagonal F, pelos atributos tamanho (todas altas) e pela cor (todas brancas). Assim, acaba impossibilitando a formação de Quarto na linha 2. Ao entregar a sexta peça para *Roberta*, *Rosa* não impede a adversária de formar o Quarto na diagonal F, pelo atributo tamanho (todas altas) ou pela cor (todas brancas). Ao receber a peça, *Roberta* acaba desperdiçando a oportunidade de formação do Quarto ao jogar a peça recebida na coluna A/linha 1. Na jogada seguinte, *Roberta* também não impede a adversária de formar o Quarto na diagonal F, pelo atributo tamanho (todas altas). *Rosa*, com a sétima peça, perde novamente a chance de formar o Quarto, pois joga a peça recebida na coluna A/linha 3. Todavia, acaba possibilitando a formação de um futuro Quarto na coluna A, pela forma (quadradas). Ao entregar a oitava peça, *Rosa* não impede a adversária de fazer o Quarto pelo atributo forma (todas quadradas) na coluna A. Todavia, ao receber a peça, *Roberta* desperdiça a chance de formar o Quarto, pois joga a peça recebida de *Rosa* na coluna C/linha 1.

É a partir da segunda partida, da 3ª sessão, que *Roberta* começa a levar mais tempo para decidir qual peça entregará para a adversária e começa a tentar impedir a formação do Quarto

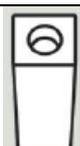
com a peça que entrega para *Rosa* (nível II/A). *Roberta* impede a adversária com a 6ª peça que entrega, pois *Rosa* poderia formar na linha 1, com o atributo cor (todas pretas) ou formato (todas quadradas) (Figura 14).

	A	B	C	D
1	 5ª Roberta	 3ª Roberta	 4ª Rosa	
2	 1ª Roberta		 6ª Rosa	 2ª Rosa
3				
4				

**Figura 14 – Sequência da segunda partida de *Roberta* e *Rosa* – 3ª sessão**

Ao receber a peça de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha2. A segunda peça entregue para *Rosa* relaciona-se com a primeira, pelos atributos tamanho (baixas), cor (brancas) e formato (redondas). Ao receber a peça, *Rosa* joga na coluna D/linha 2, relacionando os atributos mencionados (tamanho, cor e formato) na linha 2. A próxima peça entregue por *Rosa* à *Roberta*, apresenta semelhanças com as anteriores, pelo tamanho (baixas). Ao receber a terceira peça, *Roberta* joga na coluna B/linha 1. A quarta peça entregue para *Rosa* é similar à terceira, pelos atributos formato (quadradas), cor (pretas) e sem furo. Ao receber a peça de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna C/linha 1. A quinta peça escolhida por *Rosa* para entregar à *Roberta* apresenta relações com a anterior, pelos atributos cor (pretas) e pelo formato (quadradas). Ao receber a peça, *Roberta* joga na coluna A/linha 1, relacionando os atributos mencionados (cor e forma), possibilitando a formação de um futuro Quarto na linha 1. Ao entregar a sexta peça, como mencionado anteriormente, *Roberta* impede a adversária de formar na linha 1. *Rosa* recebe a peça de *Roberta* e joga na coluna C/linha 2, relacionando os atributos formato (redondas) e cor (brancas) com as peças da linha 2, que já estavam no tabuleiro.

Quase finalizando a pesquisa, na primeira partida da 4ª sessão, *Roberta* continua jogando as peças nas colunas e linhas internas e externas e começa a levar mais tempo para colocar a peça no tabuleiro e passa a empregar uma nova estratégia, em relação à anterior. Essa nova estratégia consiste em colocar uma peça diferente nas fileiras que têm dois ou três atributos em comum. Por exemplo: no tabuleiro há um alinhamento na vertical com três peças brancas e *Rosa*, para impedir a adversária, entrega uma peça preta. *Roberta*, ao receber a peça preta, coloca a pedra justamente no local que possibilitaria a formação de um Quarto pela cor. Essa conduta, como mencionado anteriormente, era denominada pelos participantes por “queimar a fileira”, pois esses tipos de ações impediam a formação de Quarto em determinada direção do tabuleiro (Figura 15). Nesta partida, *Roberta* “queimou” as possibilidades de formação na linha 4 (características do nível II/B). Ao colocar a quinta peça, *Roberta* pode, na jogada seguinte, entregar qualquer outra pedra, sem precisar atentar-se para a linha 4.

	A	B	C	D
1				 2ª Rosa
2				 4ª Rosa
3	 1ª Roberta			
4	 3ª Roberta	 5ª Roberta		

**Figura 15 – Sequência da primeira partida de Roberta X Rosa – 4ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 3. A próxima peça entregue para *Rosa* é similar à anterior, pelo atributo tamanho (altas). Ao receber a peça de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna D/linha 1. A terceira peça entregue por *Rosa* à *Roberta*, apresenta

semelhança com a segunda peça, pelos atributos tamanho (altas) e sem furo. Ao receber a peça, *Roberta* joga na coluna A/linha 4, relacionando os atributos tamanho (altas), cor (brancas) e formato (quadradas), na coluna A. A quarta peça entregue à *Rosa* apresenta relações com a anterior, pelos atributos tamanho (altas), cor (brancas) e sem furo. Ao receber a peça, *Rosa* joga na coluna D/linha 2, relacionando os atributos tamanho (altas), forma (redondas) e sem furo, na coluna D. A quinta peça entregue à *Roberta* é similar à anterior pelo atributo forma (redondas). Ao receber a peça de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna B/linha 4, impossibilitando a formação do Quarto na linha 4, como mencionado anteriormente.

### **Sobre Nona**

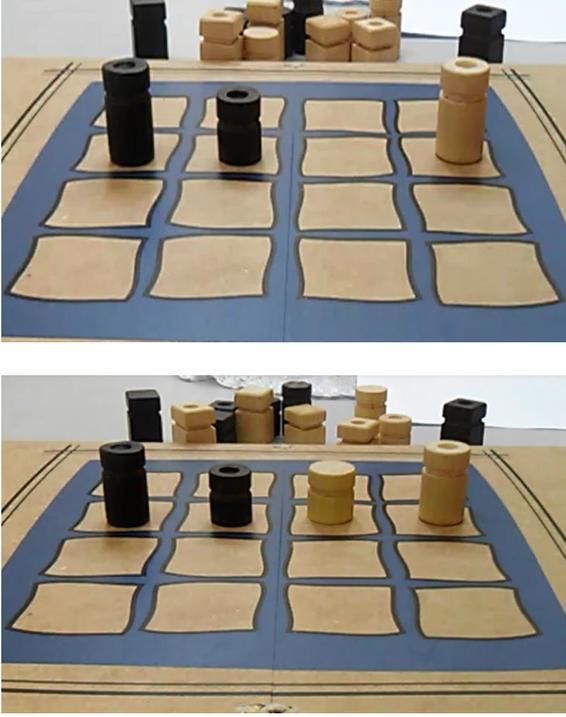
*Nona* tinha 71 anos durante a pesquisa, era casada e morava apenas com o marido. Concluiu o magistério e trabalhou como professora vários anos, em um centro de educação infantil, localizado no noroeste do Paraná, mas não conseguiu a aposentadoria. Além da UNATI, costuma participar de outras atividades, como natação e curso de francês. Nos momentos de lazer, gosta de viajar para a casa dos filhos e jogar baralho com um grupo de amigas. Durante a entrevista, mencionou que além do baralho, costuma jogar no computador. *Nona* escolheu a oficina, pois achou que o jogo era uma novidade na UNATI.

Nossa análise sugere que *Nona* alcançou o nível II/B de TC, com tendência à centralidade (Quadro 14). No nível II/A, a partir da intervenção da pesquisadora, *Nona* já explica uma estratégia para impedir o adversário com a peça que entrega, evidenciando TC com tendência à centralidade. No nível seguinte (II/B), *Nona* cria novas estratégias para formar o Quarto e, ao mesmo tempo, bloquear o adversário, o que indica TC com maior aproximação da centralidade da ação.

Pesquisadora	Relato	Tomada de Consciência			
		Nível	Periferia/ Tendência à Centralidade	Êxito/ Fracasso	Espontânea/ Estimulada
	<i>Que burra, eu não vi que era tudo preto.</i>	I/A	Periferia	Fracasso	Espontânea
	<i>Mas essa que você me deu eu podia fazer aqui, não é Mariana? Com todas furadas e aqui onde eu coloquei.</i>	I/B	Periferia	Êxito	Espontânea
<i>Qual a melhor maneira de jogar o Quarto?</i>	<i>Você tem que observar bem a peça que entrega para o parceiro.</i>	II/A	Tendência à centralidade	Êxito	Estimulada
<i>O que você acha que fez você ganhar a partida?</i>	<i>Porque se eu colocasse aqui ele ia fazer e depois eu tinha que dar uma peça que não daria [pausa] e aí eu coloquei aqui para fechar o Quarto</i>	II/B	Tendência à centralidade	Êxito	Estimulada

**Quadro 14 – Relatos da tomada de consciência de Nona**

Ao longo das partidas *Nona* evolui também do nível I/A para III no domínio do jogo. Após as sessões de manipulação das peças na realização da primeira situação-problema sobre as regras do Quarto, *Nona* demonstrou conhecê-las, indicando de maneira correta a peça que deveria ser colocada para formar o Quarto. Apenas no começo da prova de Situação-problema 1 demonstrou não perceber um atributo (Quadro 15). *Nona* coordena o atributo furo e desconsidera o formato das peças, porém, com a intervenção de *Ligeirinho*, *Nona* percebe que existem dois atributos em comum entre as peças posicionadas no tabuleiro (furo e forma).

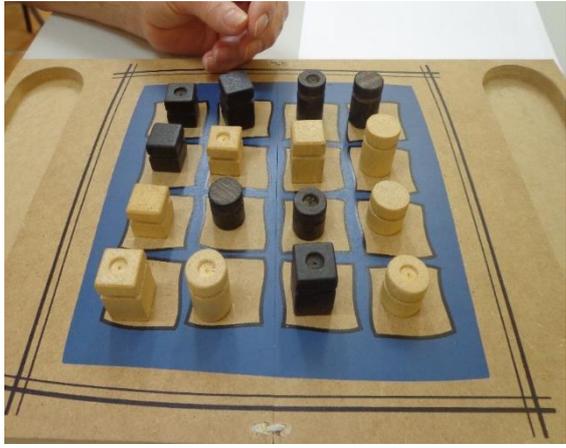


*Experimentadora: se o jogo estivesse dessa maneira, qual peça deveria ser colocada aqui para formar o Quarto?*  
*Nona: uma que tem o furinho.*  
*Ligeirinho: eita, tá certo!*  
*Nona: qualquer uma né? Com furinho.*

*Experimentadora: e se eu colocasse essa peça aqui, formaria ou não?*  
*Nona: não!*  
*Experimentadora: por quê?*  
*Ligeirinho: formaria sim, porque são todas redondas.*  
*Nona: ah, formaria sim!*  
*Ligeirinho: nossa, o negócio é [...] vai fundir meus neurônios (risos).*

**Quadro 15 – Relatos de Nona durante a situação-problema 1 sobre as regras do Quarto**

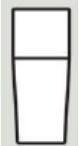
Na segunda situação-problema, Nona já alinhou seis possibilidades de Quarto nas verticais, horizontais e diagonal (colunas A, D; linhas 1,3,4 e diagonal E). Parece considerar todas as possibilidades de alinhamento (vertical, horizontal e diagonal), mas ainda acaba não coordenando alguns atributos do jogo (Quadro 16).



*Experimentadora: Quantos Quartos nós temos aqui?*  
*Nona: uma aqui de furinho (linha 4), outra aqui com furinho (diagonal E),*  
*Experimentadora: temos duas.*  
*Nona: e aqui todas as peças pela forma (coluna A), acho que é só, ah e aqui também são formas iguais (coluna D).*  
*Experimentadora: e tem mais alguma formação? Vamos relembrar (pesquisador pergunta por cada fileira se havia formação do Quarto).*  
*Nona: aqui pelo tamanho (linha 3) [...] e aqui pela cor (linha 1).*

**Quadro 16 – Relatos de Nona durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto**

*Nona* ganhou 13 das 15 jogadas (três vitórias sobre a pesquisadora e 10 sobre o adversário). Na primeira partida da 1ª sessão em dupla, *Nona* joga as peças nas linhas externas (linha 4) e relaciona os atributos, conforme as características do nível I/A de domínio do jogo. (Figura 16).

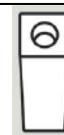
	A	B	C	D
1				 2ª Ligeirinho
2				
3		 4ª Ligeirinho		
4	 3ª Nona	 1ª Nona		

**Figura 16 – Sequência da primeira partida de *Nona* X *Ligeirinho* – 1ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna B/linha 4. A segunda peça entregue a *Ligeirinho* é semelhante à segunda, pelos atributos tamanho (altas) e cor (pretas). Ao receber a peça, *Ligeirinho* joga na coluna D/linha 1. A terceira peça entregue para *Nona* apresenta relação com a anterior, pelo atributo formato (redondas). Ao receber a peça de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna A/linha 4, relacionando o atributo citado (formato/redondas), na diagonal F. A quarta peça entregue a *Ligeirinho* apresenta relações com a terceira, pela cor (brancas). *Ligeirinho* joga a peça na coluna B/linha 3 e impossibilita a formação de Quarto na diagonal F. Abre, porém, caminhos para formação na coluna B, pelos atributos forma (quadradas) ou tamanho (altas).

Na segunda partida desta 1ª sessão, além de jogar nas linhas e colunas externas, passa a alinhar as peças também nas internas. Contudo, ainda não impede o adversário de formar o

Quarto e, quando recebe a peça que permitiria sua vitória, acaba desperdiçando-a, colocando em outro lugar do tabuleiro (Figura 17).

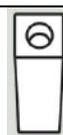
	A	B	C	D
1		 7ª Ligeirinho		
2	 5ª Ligeirinho	 4ª Nona	 2ª Nona	
3	 3ª Ligeirinho	 1ª Ligeirinho		
4	 6ª Nona		 8ª Nona	

**Figura 17 – Sequência da segunda partida de *Nona X Ligeirinho* – 1ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna B/linha 3. Em seguida, entrega a segunda peça para *Nona*, que apresenta relações com a anterior, pelos atributos tamanho (altas), formato (redondas) e sem furo. Ao receber a peça, *Nona* joga na coluna C/linha 2, relacionando os atributos já mencionados (tamanho, formato e sem furo) na diagonal F. A terceira peça entregue para *Ligeirinho* é similar à segunda, pelo tamanho (altas). Ao receber a peça, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 3, relacionando os atributos cor (brancas) e tamanho (altas), na linha 3. A quarta peça entregue para *Nona* não apresenta relações com a anterior. Ao receber a quarta peça, *Nona* joga na coluna B/linha 2, relacionando os atributos forma (redondas) e sem furo, na linha 2 e coluna B. A quinta peça entregue para *Ligeirinho* é semelhante à quarta, pelo atributo sem furo. Ao receber a peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 2, relacionando o atributo mencionado anteriormente (sem furo), possibilitando a formação de um futuro Quarto na linha 2. Ao entregar a sexta peça, *Ligeirinho* impede *Nona* de formar o Quarto, na linha 2. Ao receber a sexta peça, *Nona* joga na coluna A/linha 4, possibilitando a formação de um futuro Quarto, na coluna A, pelos atributos forma (quadradas)

e cor (brancas). Acaba, porém, impossibilitando a formação na diagonal F. Ao entregar a sétima peça para *Ligeirinho*, *Nona* não impede o adversário de formar, pelo atributo sem furo na linha 2 e também não impede na coluna A, pelo atributo forma (quadrada) ou cor (brancas). Apesar disso, *Ligeirinho* acaba perdendo as chances de formar o Quarto, pois joga a peça na coluna B/linha 1. Ao entregar a oitava peça para *Nona*, *Ligeirinho* também não impede a adversária de formar na coluna A (forma) e nem na linha 2 (sem furo). Ao receber a peça, *Nona* joga na coluna C/linha 4, perdendo também a oportunidade de formar o Quarto na coluna A e linha 2, como já mencionado.

É a partir da primeira partida, da 3ª sessão, que *Nona* tenta impedir o adversário com a peça que entrega (nível II/A de DJ) e com a que coloca no tabuleiro (nível II/B de DJ). Todavia, mesmo com a criação dessa estratégia de bloqueio, ao entregar a sétima peça para *Ligeirinho*, *Nona* não o impede de formar na coluna B, pelo atributo cor (todas brancas). Essas condutas sugerem que *Nona* ainda não coordenava simultaneamente as direções do tabuleiro (diagonais, verticais e horizontais) com todos os atributos possíveis no jogo (cor, forma, tamanho e furo/sem furo) (Figura 18).

	A	B	C	D
1	 3ª Ligeirinho			
2	 7ª Ligeirinho	 4ª Nona		
3		 2ª Nona		
4	 1ª Ligeirinho	 5ª Ligeirinho	 6ª Nona	 8ª Nona

**Figura 18 – Sequência da primeira partida de *Nona* X *Ligeirinho* – 3ª sessão**

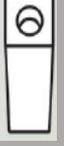
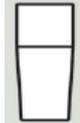
Ao receber a primeira peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 4. A segunda peça entregue para *Nona* apresenta relações com a primeira, pelos atributos forma (redondas) e

sem furo. Ao receber a segunda peça, *Nona* joga na coluna B/linha 3, possibilitando a formação de um futuro Quarto, na linha F, pelos atributos já mencionados (formato e sem furo). A terceira peça entregue para *Ligeirinho* não apresenta relações com a peça anterior. Ao receber a terceira peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 1, relacionando com os atributos cor (pretas) e tamanho (altas) na coluna A. A quarta peça entregue para *Nona* apresenta semelhanças com a anterior, pelo atributo tamanho (altas), furo e forma (quadradas). Ao receber a peça de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna B/linha 2, relacionando os atributos na diagonal E, pelos atributos mencionados anteriormente (forma, furo e tamanho). A quinta peça entregue para *Ligeirinho* é similar à anterior, pelos atributos tamanho (altas) e cor (brancas).

Ao receber a quinta peça, *Ligeirinho* joga na coluna B/linha 4, relacionando os atributos tamanho (altas), sem furo e formato (redondas), na linha 4, possibilitando a formação de um futuro Quarto, pelo atributo cor (brancas), na coluna B. A sexta peça entregue para *Nona* é similar à quinta peça, pelos atributos tamanho (altas) e sem furo. Ao jogar a sexta peça na coluna C/linha 4, *Nona* possibilita a formação de um futuro Quarto na linha 4, pelos atributos tamanho (altas) e sem furo.

Quando entregada a sétima peça, *Nona* impede *Ligeirinho* de formar o Quarto na linha 4, mas não o impede de formar na coluna B, pelo atributo cor (todas brancas). Ao receber a sétima peça, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 2 e desperdiça a oportunidade de formar o Quarto na coluna B. Com essa jogada, impossibilita a formação do Quarto na coluna A, mas abre caminhos para formação, pelo atributo furo e cor (brancas) na linha 2. Ao entregar a oitava peça, *Ligeirinho* impede *Nona* de formar o Quarto na linha 4 e na coluna B. Ao jogar a oitava peça *Nona* “queima” as possibilidades de formação do Quarto na linha 4, mas abre caminhos para formação de um futuro Quarto, na diagonal E, pelo atributo furo.

Na primeira partida da 4ª sessão, *Nona* passa a demonstrar melhor domínio do jogo, coordenando simultaneamente tanto as direções quanto os atributos das peças, bem como utilizando-se da estratégia de entregar e colocar as peças, tentando vencer e impedir (nível III de DJ) (Figura 19).

	A	B	C	D
1	 8ª Nona	 7ª Ligeirinho	 9ª Ligeirinho	
2	 6ª Nona	 2ª Nona	 1ª Ligeirinho	
3		 4ª Nona	 3ª Ligeirinho	
4			 10ª Nona	 5ª Ligeirinho

**Figura 19 – Sequência da primeira partida de Nona X Ligeirinho – 4ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna C/linha 2. A segunda peça que entrega para *Nona* não apresenta relações de atributo com a peça anterior. *Nona* joga na coluna B/linha 2, a peça recebida de *Ligeirinho*. A terceira peça que *Nona* entrega para *Ligeirinho* apresenta relações com a segunda peça, pelo atributo tamanho (altas) e forma (quadradas). Ao jogar a peça na coluna C/linha 3, *Ligeirinho* possibilita a formação de um futuro Quarto na diagonal E, pelos atributos mencionados anteriormente (tamanho e forma). A quarta peça entregue para *Nona* é similar à anterior, pelo tamanho (altas) e sem furo. *Nona*, ao jogar a peça na coluna B/linha 3, relaciona os atributos na linha 3, pelos atributos mencionados (tamanho e sem furo).

A quinta peça entregue para *Ligeirinho* apresenta características com a quinta peça, pelo formato (redondas) e cor (pretas). Ao receber a quinta peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna D/linha 4, impossibilitando a formação do Quarto na diagonal E. A sexta peça entregue para *Nona* é semelhante à quinta peça, pelos atributos forma (redondas), com furo e cor (pretas). Ao receber a sexta peça, *Nona* joga na coluna A/linha 2. A sétima peça entregue para *Ligeirinho* apresenta relações com a sexta peça, pelo atributo cor (pretas). Ao receber a sétima peça, *Ligeirinho* joga na coluna B/linha 1, possibilitando a formação de um futuro Quarto na coluna

B, pelo atributo cor (pretas). Ao entregar a oitava peça, *Ligeirinho* impede *Nona* de formar o Quarto na coluna B, pelo atributo cor (todas pretas). E, ao jogar a oitava peça na coluna A/linha 1, *Nona* permitiu não trancar o jogo, pois se ela tivesse colocado a peça no quadro cinza (lugar em que *Ligeirinho* colocou a nona peça), ela teria trancado o jogo e qualquer peça branca que ela entregasse formaria na coluna C ou com qualquer peça preta formaria na coluna B.

Essas condutas de *Nona* demonstram que ela tem um melhor domínio do jogo e parece coordenar simultaneamente todas as direções do tabuleiro e atributos do jogo. Além disso, ao entregar a 9ª pedra a *Ligeirinho*, *Nona* o impediu de formar na coluna B, com o atributo cor (todas pretas). Ao receber a nona peça, *Ligeirinho* joga na coluna C/linha 1, possibilitando formar um futuro Quarto na coluna C, pelo atributo cor (todas brancas). Ao entregar a décima peça, *Ligeirinho* não impede *Nona* de formar na coluna C. *Nona* joga na coluna C/linha 4 formando o Quarto na coluna C, pelo atributo cor (todas brancas).

### **Sobre Sol**

*Sol* tinha 60 anos, era casado e morava com a esposa e um filho. Ainda não estava aposentado, mas continuava trabalhando em sua fazenda de gado de corte. Segundo o participante, ele cursou até o ensino médio. Não participava de nenhuma atividade em grupo, além da UNATI, pois segundo *Sol*, ele e sua esposa passam boa parte do tempo na fazenda. Nos momentos de lazer gosta de ir ao cinema e passear com a esposa e as netas. Costumava jogar baralho e bola de gude, mas mencionou que não joga há muito tempo. Escolheu a oficina, pois acredita que os jogos são bons para a atenção e a memória.

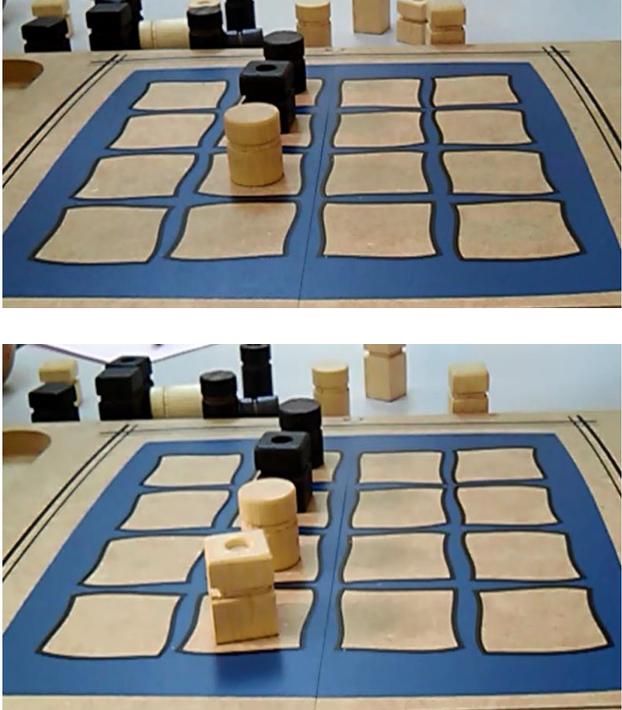
Ao final da pesquisa, *Sol* apresentou nível III de TC, pois passou a antecipar e a planejar suas ações, assim como explicá-las e justificá-las com clareza. Entretanto, assim como *Roberta* e *Nona*, *Sol* também oscilou entre os níveis de TC periféricos e centrais. Mesmo apresentando o nível III, na décima partida, nas seguintes demonstrava características de TC periférica (Quadro 17).

Pesquisadora	Relato	Tomada de Consciência			
		Nível	Periferia/ Tendência à Centralidade	Êxito/ Fracasso	Espontânea / Estimulada
	<i>Eu fiz o quarto aqui com todas quadradas.</i>	I/A	Periferia	Êxito	Espontânea
	<i>Eu fiz o quarto, porque todas são grandes e foi por acaso porque ela só deixou essa opção para mim e ela está jogando muito bem.</i>	I/B	Periferia	Êxito	Espontânea
	<i>Aí seriam todas as grandes, porque eu fechei o jogo ali, mas se a peça estivesse aqui, quem iria fechar seria ela, por isso que ela pensou isso, só que eu ia dar uma pedra pequena para ela não fazer isso”.</i>	II/A	Tendência à Centralidade	Êxito	Espontânea
	<i>[...] Só que isso daí é o seguinte, eu quero fazer as jogadas para cercar ela, e agora daí é junto, né? Porque se eu estou fazendo um negócio para cercar ela eu estou fazendo para me ajudar, então eu impeço e tento fazer, é a dinâmica do jogo. E se eu errei na primeira vez eu perdi duas agora eu tenho que admitir e assim é a vida, né?</i>	II/B	Tendência à Centralidade	Fracasso	Espontânea
<i>Qual é a melhor maneira de jogar Quarto?</i>	<i>É estar relax, focado, planejar para futuras várias possibilidades em fazer o quarto e induzir o adversário ao erro. Exemplo: planejar a ação de defesa e de ataque e indução, desde o início do jogo.</i>	III	Tendência à Centralidade	Êxito	Espontânea

**Quadro 17 – Relatos da tomada de consciência de Sol**

As condutas de Sol durante as partidas com sua adversária indicam que ele evolui do nível I/A para III de domínio do jogo Quarto. Na resolução da primeira situação-problema

demonstrou conhecer as regras do jogo, respondendo de maneira correta a peça que completaria a formação dos Quartos propostos (Quadro 18).



*Experimentadora: qual peça deveria ser colocada para formar o Quarto?*

*Sol: uma baixa (o participante escolhe uma peça branca, com furo, baixa e quadrada e coloca no tabuleiro).*

**Quadro 18 – Relatos de Sol durante a situação-problema 1 sobre as regras do Quarto**

Na segunda situação-problema, Sol alinhou seis Quartos (colunas A e C; linhas 3, 4; diagonais E e F), com os atributos forma, altura, cor e com furo. Formou, portanto, Quartos coordenando os quatro atributos das peças e as três direções do tabuleiro, evidenciando nível III de domínio do jogo (Quadro 19).



*Experimentadora: você pode mostrar quantas possibilidades de Quartos nós temos aqui?*  
*Sol: eu nem pensei em quantas possibilidades eu fiz aqui, mas aqui é todas grandes (coluna A).*  
*Experimentadora: e nas outras fileiras?*  
*Sol: aqui todas baixas (coluna C) [...] aqui tudo redondo (linha 4) e aqui tudo quadrado (linha 3).*  
*Experimentadora: e tem mais alguma formação?*  
*Sol: aqui pela cor (diagonal E) e aqui todas com furo (diagonal F).*

**Quadro 19 – Relatos de Sol durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto**

*Sol* ganhou 11 das 15 (três com a pesquisadora e oito com a adversária) e empatou duas. Na primeira partida da 1ª sessão com a adversária, observamos que *Sol* joga suas peças nas colunas e linhas externas do tabuleiro e coordena-as aos atributos das peças, conforme o nível I/A de DJ) (Figura 20).

	A	B	C	D
1	 1ª Hikai	 3ª Hikai		
2				
3				
4	 4ª Sol			 2ª Sol

**Figura 20 – Sequência da primeira partida de *Sol* X *Hikai* – 1ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Sol*, *Hikai* joga na coluna A/linha 1. A próxima peça entregue para *Sol* apresenta relações com a segunda, pelos atributos forma (quadrada), tamanho (altas) e sem furo. Ao receber a segunda peça de *Hikai*, *Sol* joga na coluna D/linha 4, relacionando os atributos já mencionados (forma, tamanho e sem furo) na diagonal E. A terceira peça entregue para *Hikai* é semelhante à anterior, pelo atributo tamanho (altas). Ao receber a terceira peça, *Hikai* joga na coluna B/linha 1, relacionando os atributos (tamanho e cor) na linha 1. A quarta peça entregue para *Sol* apresenta relação com a anterior, pelos atributos tamanho (altas), furo e cor (pretas). Ao receber a peça de *Hikai*, *Sol* joga na coluna A/linha 4, relacionando os atributos tamanho (altas), cor (pretas) e formato (quadradas) na coluna A.

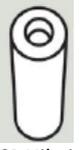
Ainda nesta primeira partida da 1ª sessão, *Sol* apresenta condutas de nível I/B de DJ, ao alinhar as peças tanto nas colunas e linhas externas como nas internas do tabuleiro. Ao receber a quinta peça de *Sol*, *Hikai* joga na coluna A/linha 2, relacionando os atributos cor (pretas) e forma (quadradas) na coluna A. Ao entregar a sexta peça para *Sol*, *Hikai* não impede o adversário de formar pelo atributo forma (todas quadradas) na coluna A. Ao receber a peça, *Sol*

joga na coluna B/linha 3 e perde a oportunidade de formar o Quarto na coluna A, pelo atributo mencionado anteriormente (forma/quadradas) (Figura 21).

	A	B	C	D
1	 1ª Hikai	 3ª Hikai		
2	 5ª Hikai			
3		 6ª Sol		
4	 4ª Sol			 2ª Sol

**Figura 21 – Continuação da sequência da primeira partida de *Sol X Hikai* – 1ª sessão**

A partir da segunda partida da 3ª sessão, observamos o movimento de *Sol* em tentar impedir a adversária com a peça que entrega a ela (nível II/A de DJ) (Figura 22).

	A	B	C	D
1	 3ª Sol		 8ª Hikai	 1ª Sol
2	 2ª Hikai	 7ª Sol		 10ª Hikai
3		 5ª Sol		 6ª Hikai
4			 4ª Hikai	 9ª Sol

**Figura 22 – Sequência da segunda partida de Sol x Hikai – 3ª Sessão**

Ao receber a primeira peça de *Hikai*, *Sol* joga na coluna D/linha 1. A segunda peça entregue para *Hikai* apresenta relações com a segunda, pelos atributos tamanho (altas) e cor (brancas). Ao receber a peça, *Hikai* joga na coluna A/linha 2. A terceira peça entregue para *Sol* é similar à segunda, pelos atributos cor (brancas), forma (redondas) e sem furo. *Sol* joga na coluna A/linha 1, relacionando os atributos mencionados (cor, forma e sem furo) na coluna A e na linha 1, pelo atributo cor (brancas). A quarta peça entregue para *Hikai* é semelhante à terceira, pelos atributos cor (brancas) e sem furo. Ao receber a quarta peça, *Hikai* joga na coluna C/linha 4.

A quinta peça entregue para *Sol* é similar à anterior apenas pelo atributo tamanho (altas). Ao receber a peça, *Sol* joga na coluna B/linha 3, relacionando os atributos furo e tamanho (altas), na diagonal F. A sexta peça recebida por *Hikai* é semelhante à quinta peça, pelos atributos tamanho (altas), furo e forma (redondas). Com a peça recebida de *Sol*, *Hikai* joga na coluna D/ linha 3, relacionando os atributos já mencionados (tamanho, furo e forma) na linha 3. Além disso, possibilita a formação de um futuro Quarto na coluna D, pelo atributo furo tamanho (altas) e cor (brancas). A sétima peça entregue para *Sol* apresenta relações com a sexta peça, pelos atributos forma (redondas), furo e cor (brancas).

Ao receber a sétima peça, *Sol* joga na coluna B/linha 2, relacionando os atributos na coluna B, pelo atributo furo e forma (redondas) e na linha 2, pelos atributos cor (brancas) e forma (redondas). A oitava peça entregue para *Hikai*, é similar à anterior apenas pelo atributo forma (redondas). Ao receber a oitava peça de *Sol*, *Hikai* joga na coluna C/linha, relacionando os atributos tamanho (altas) e sem furo, na coluna C, mas impossibilitando a formação na linha 1. A nona peça entregue para *Sol* relaciona-se com a oitava peça, pelos atributos cor (pretas) e sem furo. Ao receber a nona peça, *Sol* joga na coluna D/ linha 4 e possibilita a formação do Quarto pelo atributo tamanho (baixas), na diagonal E, e pelo atributo forma e sem furo, na linha 4. Acaba, porém, impossibilitando a formação do Quarto na coluna D. Ao entregar a décima peça para *Hikai*, acaba impedindo a adversária de formar o Quarto na diagonal E, pelo atributo tamanho (todas baixas). Com a peça recebida de *Sol*, *Hikai* joga na coluna D/linha 2.

Na primeira partida da 4ª sessão, constamos ainda a tentativa de *Sol* em impedir a jogada, com a peças que entrega, mas também verificamos uma nova estratégia para impedir, por meio da colocação das peças no tabuleiro (nível II/B) (Figura 23).

	A	B	C	D
1	 5ª Sol			 1ª Sol
2		 4ª Hikai	 7ª Sol	
3	 9ª Sol	 10ª Hikai	 8ª Hikai	 6ª Hikai
4	 3ª Sol	 2ª Hikai	 11ª Sol	

**Figura 23 – Sequência da primeira partida de *Sol* X *Hikai* – 4ª sessão**

Com a primeira peça recebida de *Hikai*, *Sol* joga na coluna D/linha 1. A segunda peça entregue para *Hikai* apresenta relações com a anterior, pelos atributos tamanho (altas), forma (quadradas) e sem furo. Ao receber a peça, *Hikai* joga na coluna B/linha 4. A terceira peça

entregue para *Sol* é similar à anterior, apenas pelo atributo cor (brancas). Ao receber a terceira peça, *Sol* joga na coluna A/linha 4, relacionando o atributo cor (brancas), conforme já mencionado, na linha 4. A quarta peça entregue para *Hikai* relaciona-se com a terceira, pelos atributos cor (brancas), tamanho (baixas) e com furo. Com a quarta peça recebida de *Sol*, *Hikai* joga na coluna B/linha 2, relacionando os atributos forma (quadradas) e cor (brancas) na coluna B.

A quinta peça entregue para *Sol* apresenta relação com a anterior, pelos atributos tamanho (baixas) e cor (brancas). Ao receber a quinta peça de *Hikai*, *Sol* joga na coluna A/linha 1, relacionando os atributos já mencionados (tamanho e cor) na diagonal E. A sexta peça entregue para *Hikai* é semelhante à quinta peça, pelos atributos cor (brancas), sem furo e tamanho (baixas). Com a sexta peça recebida de *Sol*, *Hikai* joga na coluna D/linha 3 e relaciona os atributos forma (quadradas) e sem furo na coluna D. A sétima peça entregue para *Sol* apresenta relações com a sexta peça, pelos atributos tamanho (baixas) e sem furo. Ao receber a sétima peça, *Sol* joga na coluna C/linha 2, relacionando os atributos na linha 2 pelo tamanho (baixas).

A oitava peça entregue para *Hikai* apresenta semelhanças com a anterior, pelos atributos forma (redondas) e sem furo. Com a peça recebida de *Sol*, *Hikai* joga na coluna C/linha 3 e relaciona os atributos mencionados (forma e sem furo) na coluna C, na linha 3 relaciona as peças pelos atributos cor (brancas) sem furo, bem como possibilita a formação de um futuro Quarto na diagonal E, pelo atributo cor (todas brancas). Ao entregar a nona peça, *Hikai* impede *Sol* de formar na diagonal E. Ao receber a peça, *Sol* joga na coluna A/linha 3 e impossibilita (queima a fileira) de Quarto na coluna A e na linha 3. Na jogada seguinte, *Sol* impede, com a décima peça, que *Hikai* forme o Quarto na diagonal E. Ao receber a décima peça, *Hikai* joga na coluna B/linha 3, impossibilitando a formação de Quarto na coluna B. Ao entregar a décima primeira peça, *Hikai* impede *Sol* de formar na diagonal E. Com a décima primeira peça recebida de *Hikai*, *Sol* joga na coluna C/linha 4 e, novamente, “queima”/impossibilita a formação de Quarto na coluna C e linha 4.

Na primeira partida da 6ª sessão, verificamos a tentativa de *Sol* em impedir *Hikai* e, ao mesmo tempo, tentar criar estratégias para vencer a partida (Figura 24). Com a primeira peça recebida de *Hikai*, *Sol* joga na coluna D/linha 1. A segunda peça apresenta relações com a primeira, pelos atributos forma (quadradas), tamanho (baixas) e sem furo. Ao receber a peça, *Hikai* joga na coluna B/linha 4. A terceira peça entregue para *Sol* é semelhante à anterior, pelo atributo cor (brancas). Ao receber a terceira peça, *Sol* joga na coluna D/linha 4, relacionando o atributo já citado (cor) na linha 4. Inviabiliza, porém, a formação na coluna D.

A quarta peça relaciona-se à terceira, pelos atributos cor (brancas), forma (redondas) e com furo. Com a quarta peça, *Hikai* joga na coluna A/linha 2. A quinta peça entregue para *Sol* apresenta semelhanças com a anterior, pelos atributos tamanho (baixas) e com furo. Ao receber a quinta peça, *Sol* joga na coluna A/linha 4, relacionando os atributos já citados (tamanho e furo) na coluna A e com os atributos cor (pretas), tamanho (baixas) e forma (quadradas), na diagonal F. Impossibilita, porém, a formação na linha 4. A sexta peça entregue para *Hikai* é similar à quinta, pelos atributos forma (quadradas) e furo. Com a colocação da sexta peça na coluna D/linha 2, *Hikai* relaciona os atributos (forma/quadradas) na diagonal F e ainda possibilita a formação de um futuro Quarto na linha 2, pelos atributos furo e cor (brancas).

A sétima peça entregue para *Sol* apresenta o atributo cor (brancas) em comum com a sexta peça. Ao jogar a sétima peça na coluna B/linha 1, *Sol* tenta abrir caminhos na linha 1, pelo atributo tamanho (baixas) e na coluna B, pelos atributos altura (baixas), sem furo e cor (brancas). A oitava peça relaciona-se à sétima, pelos atributos tamanho (baixas), formato (redondas) e sem furo. Ao receber a peça de *Sol*, *Hikai* joga na coluna D/linha 3.

	A	B	C	D
1		 7ª Sol	 10ª Hikai	 1ª Sol
2	 4ª Hikai		 6ª Hikai	
3		 11ª Sol	 9ª Sol	 8ª Hikai
4	 5ª Sol	 2ª Hikai		 3ª Sol

Figura 24 – Sequência da primeira partida de *Sol* X *Hikai* – 6ª sessão

A nona peça entregue para *Sol*, é semelhante à anterior, pelos atributos forma (redondas) e sem furo. Ao jogar a nona peça na coluna C/linha 3, *Sol* possibilita a formação de um futuro Quarto, pelo atributo tamanho (altas) na coluna C e atributo forma e sem furo, na linha 3. E ainda na diagonal F, pelos atributos cor (brancas), forma (redondas) e tamanhos (altas). Ao entregar a décima peça, *Sol* impede *Hikai* de formar na diagonal F, pelo atributo forma (quadradas). Com a décima peça, *Hikai* joga na coluna C/linha 1, possibilitando a formação de Quarto na coluna C, pelo atributo tamanho (altas) e na linha 1, pelo atributo sem furo. Todavia, ao entregar a décima primeira peça, *Hikai* não impede de *Sol* formar na Diagonal F pela forma. E, ao receber a décima primeira peça, *Sol* vence a partida na diagonal F, com todas quadradas. Essas condutas indicam que *Sol* coordena simultaneamente todas as direções do tabuleiro e atributos do jogo (nível III).

#### 5.4.2 Idosa em estabilização de nível de TC: Rosa

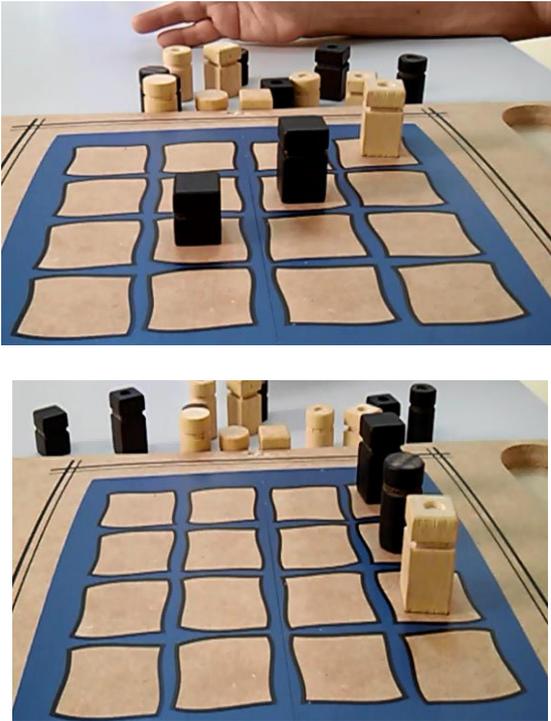
Rosa tinha 62 anos durante a pesquisa. Coursou Pedagogia e fez pós-graduações na área. Atualmente, é aposentada, mas trabalhou há cinco anos em uma escola, como supervisora educacional. Além da UNATI, participa de um coral e frequenta aulas para aprender a tocar flauta. Nos momentos de lazer, gosta de viajar e ir à igreja. Sobre a prática dos jogos de regras, costuma jogar diariamente na internet, em aplicativos das redes sociais. Escolheu a oficina, pois gostaria de conhecer o Quarto.

Os dados indicam que *Rosa* evoluiu do nível I/A para II/A de TC, com tendência à centralidade da compreensão das ações. No nível II/A, Rosa passa a criar uma estratégia para impedir sua adversária, a princípio sua estratégia consistia em colocar as peças no tabuleiro, de forma a impossibilitar a formação do Quarto por Roberta (Quadro 20).

Pesquisadora	Relato	Tomada de Consciência			
		Nível	Periferia/ Tendência à Centralidade	Êxito/ Fracasso	Espontânea/ Estimulada
	<i>Quarto com todas quadradas</i>	I/A	Periferia	Êxito	Espontânea
<i>O que você pensou para jogar essas primeiras peças no tabuleiro?</i>	<i>Eu estava pensando só na cor, porque a primeira ela me deu branca e a segunda ela me deu branca.</i>	I/B	Periferia	Êxito	Estimulada
	<i>É dependendo de como está no tabuleiro, porque você sempre tem que pensar na terceira pedra, né? Se você já tem três aqui, você tem que pensar no que você vai pegar, né? Na onde tem, você coloca a segunda peça tudo bem, mas a terceira pedra você tem que pensar bastante, porque você já abre espaço para bater, né?</i>	II/A	Tendência à centralidade	Êxito	Espontânea

**Quadro 20 – Relatos da tomada de consciência de Rosa**

A análise dos dados sugere que Rosa evoluiu do nível I/A para II/B de domínio do jogo Quarto. Durante a situação-problema 1, Rosa demonstrou conhecer as regras do jogo, indicando de maneira correta a peça que deveria ser colocada para formar o Quarto. Apenas no início da prova não consegue identificar qual peça deveria ser escolhida para a formação do Quarto. No segundo excerto, observamos que Rosa responde a pesquisadora e elimina os atributos que não são comuns entre as peças para, logo depois, considerar que o alinhamento das peças formaria um Quarto, pelo atributo tamanho (todas altas) (Quadro 21).



*Pesquisadora: e se o jogo estivesse dessa maneira, qual peça deveria ser colocada para formar o Quarto?*

*Rosa: Ah, mas aí não vai bater nenhum que eu colocar.*

*Pesquisadora: o que as três têm de diferente ou de igual?*

*Rosa: de repente ... pela forma, né? Formaria porque são todas quadradas.*

*Pesquisadora: e se o tabuleiro estivesse dessa maneira?*

*Rosa: cor não é, furo não é, só se for pela altura (nesse momento, a participante escolhe uma peça alta, branca, sem furo e redonda e coloca no tabuleiro).*

**Quando 21 – Relatos de Rosa durante a prova de situação-problema 1 sobre as regras do Quarto**

Na segunda situação-problema Rosa alinha seis Quartos (colunas A, B, C, D e diagonais E, F). Explica que utilizou pelo menos um dos atributos possíveis no jogo nas direções verticais e diagonais (Quadro 22).



*Experimentadora: Rosa você pode mostrar quantas possibilidades de Quartos nós temos aqui?*

*Rosa: aqui pela cor, né (indica a coluna A, com o atributo cor preta) [...] depois aqui, pela altura (mostra a coluna B – todas baixas); aqui todas quadradas (coluna C) e aqui todas altas (coluna D) [pausa] e depois aqui eu pensei nessa diagonal (E) todas sem furo e nessa outra (diagonal F) com furo.*

**Quadro 22 - Relatos de Rosa durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto**

Rosa ganhou 11 das 15 (oito com a adversária e três com a pesquisadora) e transitou do nível I/A para o II/B de domínio do jogo Quarto. Na primeira partida, da 2ª sessão, apresentou

o nível I/A de domínio do jogo, quando joga as peças nas verticais e horizontais do tabuleiro (Figura 25).

	A	B	C	D
1				
2	 2ª Roberta			
3	 4ª Roberta			 1ª Rosa
4				 3ª Rosa

**Figura 25 – Sequência da primeira partida de Rosa X Roberta – 2ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna D/linha 2. A segunda peça entregue não apresenta semelhanças com a anterior. Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 2. A próxima peça entregue para *Rosa*, apresenta relações com a segunda, pelos atributos tamanho (baixas), furo e forma (quadradas). Ao receber a peça de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna D/linha 4, relacionando o atributo cor na coluna D. A quarta peça entregue para *Roberta* é similar à anterior, pelos atributos tamanho (todas baixas) e furo. Ao jogar a peça na coluna A/linha 3, *Rosa* relaciona os atributos cor (pretas), tamanho (baixas) e furo na coluna A e na linha 3, pelo atributo forma.

Na segunda partida da 2ª sessão, *Rosa* apresenta o nível I/B e passa a jogar nas colunas e linhas internas e externas. Todavia, ainda não emprega estratégia para impedir a adversária e acaba possibilitando a vitória da adversária e desperdiçando a oportunidade de formar o Quarto (Figura 26).

	A	B	C	D
1		 7ª Roberta	 4ª Rosa	 2ª Rosa
2			 6ª Rosa	
3	 1ª Roberta			
4	 3ª Roberta	 5ª Roberta		 8ª Rosa

**Figura 26 – Sequência da segunda partida de Rosa X Roberta – 2ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 3. A segunda peça entregue para *Rosa* não apresenta relações com a primeira. Ao receber a segunda peça de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna D/linha 1. A terceira peça entregue para *Roberta* apresenta relação com a anterior, pelos atributos cor (pretas), sem furo e tamanho (baixas). Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 4, relacionando os atributos na diagonal E, citados (cor, sem furo e tamanho). A próxima peça entregue para *Rosa* é semelhante à terceira, pelos atributos forma (redondas), sem furo e tamanho (baixas). Ao receber a quarta peça, *Rosa* joga na coluna C/linha 1, relacionando o atributo tamanho (baixas) e sem furo na linha 1. A quinta peça entregue para *Roberta* apresenta relação com a anterior, pelo atributo tamanho (baixas).

Ao receber a quinta peça de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna B/linha 4, relacionando os atributos tamanho (baixas) e cor (pretas) na linha 4. A sexta peça entregue para *Rosa* não apresenta semelhanças com a anterior. *Rosa* joga na coluna C/linha 2, relacionando os atributos na diagonal F e possibilitando a formação de um futuro Quarto, pelo atributo sem furo. Relaciona ainda os atributos cor (brancas), forma (redondas) e sem furo na coluna C. Como já mencionado, com a sétima peça que entrega para *Roberta*, *Rosa* não impede a adversária de formar o Quarto na diagonal F, pelo atributo furo. Ao receber a peça, *Roberta* joga na coluna B/linha 1 e perde a oportunidade de formar o Quarto, na diagonal F, mas possibilita uma futura formação na linha 1, pelo atributo sem furo e, na coluna B, pelo atributo forma (quadradas). Ao

entregar a oitava peça, *Roberta* não impede *Rosa* de formar na diagonal F pelo atributo sem furo. Ao jogar a peça na coluna D/linha 4, *Rosa* deixa de formar na diagonal F, mas possibilita a formação de um futuro Quarto na coluna D, pelos atributos forma (quadradas), tamanho (baixas) e sem furo. E ainda possibilita na linha 4, pelo atributo tamanho (baixas).

Na primeira partida da 3ª sessão, *Rosa* mantém as características do nível anterior e passa a tentar impedir a adversária com a entrega das peças (nível II/A de DJ) (Figura 27).

	A	B	C	D
1	 6ª Roberta		 3ª Rosa	 5ª Rosa
2			 1ª Rosa	
3	 4ª Roberta			
4	 2ª Roberta			

Figura 27 – Sequência da primeira partida de Rosa X Roberta – 3ª sessão

Com a primeira peça recebida de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna C/linha 2. A segunda peça entregue para *Roberta* é similar à anterior, pelo atributo sem furo. Ao receber a peça de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 4, relacionando o atributo sem furo na diagonal F. A terceira peça entregue para *Rosa* é semelhante à segunda, pelo atributo tamanho (baixas) e cor (brancas). *Rosa*, ao receber a peça de *Roberta*, joga na coluna C/linha 1, relacionando o atributo forma (quadradas) na coluna C. A quarta peça entregue para *Roberta* apresenta relação com a terceira, pelo atributo cor (brancas). Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 3, relacionando o atributo cor (brancas), sem furo e forma (redondas) na coluna A. A quinta peça entregue para *Rosa* relaciona-se com a quarta peça, pelos atributos sem furo, forma

(redondas) e tamanho (altas). Ao entregar a sexta peça, *Rosa* impede *Roberta* de formar na diagonal F, pelo atributo sem furo. Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 1, impossibilitando a formação de Quarto na coluna A e na linha 1.

Na segunda partida da 4ª sessão, observamos condutas de nível II/B. *Rosa* continua jogando as peças nas linhas e colunas internas e externas e passa a empregar uma nova estratégia de impedimento em relação à anterior. Percebemos que *Rosa* acaba queimando a coluna A, ao colocar a 7ª peça no tabuleiro, uma vez que nessa fileira havia a possibilidade de formar o Quarto pelo atributo altura (todas baixas) ou pelo atributo furo (Figura 28).

	A	B	C	D
1	 6ª Roberta	 4ª Roberta	 5ª Rosa	
2			 1ª Rosa	 3ª Rosa
3	 7ª Rosa			
4	 2ª Roberta			

**Figura 28 - Sequência da segunda partida de *Rosa X Roberta* – 4ª sessão**

Com a primeira peça recebida de *Roberta*, *Rosa* joga na coluna C/linha 2. A próxima peça entregue para *Roberta* não apresenta semelhanças com a anterior. Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 4, não relacionando os atributos na diagonal F. A terceira peça entregue para *Rosa* apresenta relações com a anterior, pelos atributos tamanho (baixas), furo e forma (redondas). Ao receber a peça, *Rosa* joga na coluna D/linha 2, relacionando o atributo cor (pretas) na linha 2. A quarta peça entregue para *Roberta* é similar a terceira peça, pelos atributos tamanho (baixas) e cor (pretas). Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna B/linha 1.

A quinta peça entregue para Rosa apresenta relações com a anterior, pelos atributos tamanho (baixas) e formato (quadradas). Rosa joga a quinta peça na coluna C/linha 1, relacionando os atributos já mencionados (tamanho e formato) na linha 1. E ainda relaciona o atributo forma (quadradas) na coluna C. A sexta peça entregue para *Roberta* é comum à anterior, pelos atributos furo, forma (quadradas) e tamanho (baixas). Com a peça recebida de *Rosa*, *Roberta* joga na coluna A/linha 1, relacionando os atributos forma (quadradas) e tamanho (baixas). Além disso, relaciona os atributos furo e tamanho (baixas) na coluna A. A sétima peça entregue não apresenta relações com a peça anterior. Ao receber a peça, *Rosa* joga na coluna A/linha 3, “queimando”, ou seja, impossibilitando a formação do Quarto na coluna A.

#### 5.4.3 Idoso representante do grupo de manutenção: *Ligeirinho*

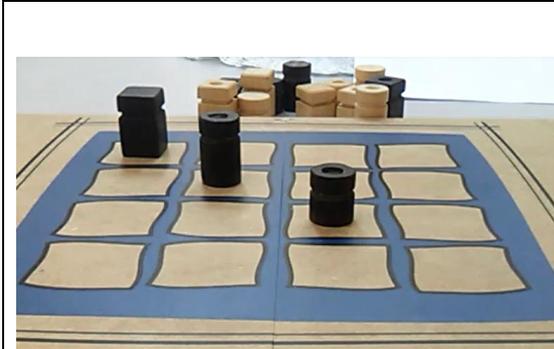
*Ligeirinho* tinha 78 anos e era casado durante a pesquisa. Coursou até o ensino médio, trabalhou na contabilidade de uma empresa despachante de café e, atualmente, é aposentado, mas continua auxiliando sua esposa em uma pequena empresa. Não participa de uma atividade em grupo além da UNATI. Durante os momentos de lazer, gosta de cantar, viajar, escutar música e fazer atividades com os netos. Além disso, costuma jogar dama, dominó e xadrez, uma vez na semana. Escolheu a oficina do jogo Quarto por curiosidade e vontade de conhecer sobre o jogo. Durante a investigação ensinava-nos vários de seus conhecimentos sobre o jogo de Xadrez, jogos criados por ele, reportagens sobre jogos, truques de mágica, entre outros.

*Ligeirinho* manifestou condutas de nível II/A de TC já nas primeiras partidas da primeira sessão de intervenção com o jogo Quarto (Quadro 23).

Pesquisadora	Relato	Tomada de Consciência			
		Nível	Periferia/ Tendência à Centralidade	Êxito/ Fracasso	Espontânea/ Estimulada
	<i>Fechou pelo tamanho</i>	I/A	Periferia	Êxito	Espontânea
<i>Você acha que daria para ter evitado a formação do Quarto pela Nona?</i>	<i>Vamos ver na onde eu poderia ter colocado essa que eu recebi, vamos pensar.</i>	I/B	Periferia	Fracasso	Estimulada
	<i>Eu tenho que te dar uma para você não fazer.</i>	II/A	Tendência à centralidade	Fracasso	Espontânea

**Quadro 23 – Relatos da tomada de consciência de *Ligeirinho***

*Ligeirinho* transitou do nível I/A para II/B do domínio do jogo Quarto. Na primeira situação-problema, *Ligeirinho* demonstrou conhecer as regras do jogo, pois conseguia relacionar os atributos entre as quatro peças (Quadro 24).



*Experimentadora: se o jogo estivesse dessa maneira, qual peça deveria ser colocada no tabuleiro para formar o Quarto?*

*Ligeirinho: uma preta, por causa das cores, fecho.*

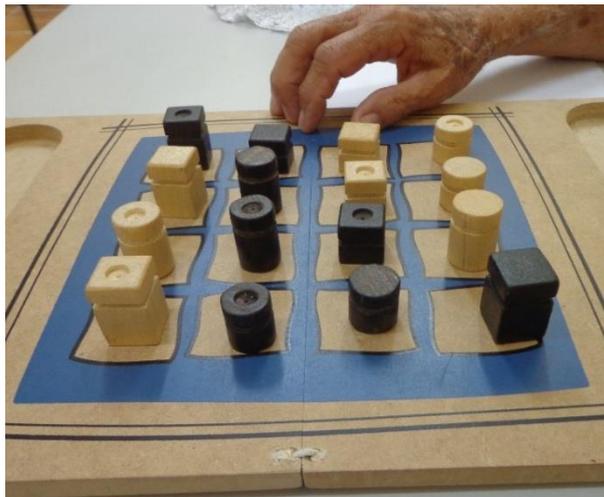


*Experimentadora: e se estivesse dessa maneira?*

*Ligeirinho: (escolhe uma peça e a coloca no tabuleiro) pelo tamanho.*

**Quadro 24 - Relatos de *Ligeirinho* durante a situação-problema 1 sobre as regras do Quarto**

Na segunda situação-problema formou Quarto coordenando os atributos das peças e posições do tabuleiro (Quadro 25).



*Experimentador: quantos quartos nós temos aqui?*

*Ligeirinho: aqui (coluna A) pelo tamanho e depois pela cor (coluna B), pela altura (coluna C).*

*Experimentador: e nessa (coluna D)?*

*Ligeirinho: é [pausa] não tem.*

*Experimentador: e nas horizontais (linhas 1, 2, 3 e 4).*

*Ligeirinho: [pausa] acho que não, mas aqui (diagonal E) forma pela cor e aqui (diagonal F) pelo furo.*

*Experimentador: então chegamos a 5 possibilidades.*

*Ligeirinho: o alemão vai sair correndo de nós [Alzheimer] porque trabalha muito o raciocínio.*

**Quadro 25 – Relatos de *Ligeirinho* durante a situação-problema 2 sobre as regras do Quarto**

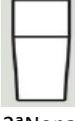
*Ligeirinho* ganhou cinco das quinze (duas com a adversária e três com a pesquisadora). Na primeira partida da 2ª sessão, *Ligeirinho* ainda joga as peças nas linhas e colunas externas, conforme o nível I/A do DJ (Figura 29).

	A	B	C	D
1	 2ª Ligeirinho			
2	 4ª Ligeirinho		 3ª Nona	
3		 1ª Nona		
4				

**Figura 29 – Sequência da primeira partida de *Ligeirinho* X *Nona* – 2ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna B/linha 3. A segunda peça entregue para *Ligeirinho* é semelhante à primeira, pelo atributo liso. Ao receber a segunda peça, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 1. A terceira peça entregue para *Nona* apresenta semelhanças com a anterior, pelos atributos cor (brancas), tamanho (baixas) e forma (quadradas). Com a terceira peça recebida de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna C/linha 2, não relacionando os atributos na diagonal F. A próxima peça entregue para *Ligeirinho* é similar à anterior, pelos atributos forma (quadradas) e com furo. Ao receber a peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 2, relacionando os atributos forma (quadradas) na coluna A e pelos atributos forma (quadradas) e furo na linha 2.

Na segunda partida da 2ª sessão, ao receber de *Nona* a sétima peça que possibilitaria formar o Quarto na coluna B pelo atributo tamanho (todas altas), *Ligeirinho* acaba desperdiçando a oportunidade, ao jogar a peça na coluna A, ações características do nível I/B do DJ (Figura 30).

	A	B	C	D
1	 1ª Ligeirinho	 6ª Nona		
2	 4ª Nona	 3ª Ligeirinho		
3	 5ª Ligeirinho	 2ª Nona		
4	 7ª Ligeirinho			

**Figura 30 - Sequência da segunda partida de *Ligeirinho X Nona* – 2ª Sessão**

Com a primeira peça recebida de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 1. A próxima peça entregue para *Nona* apresenta relações com a anterior, pelos atributos forma (quadradas). Com a peça recebida de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna B/linha 3. A terceira peça entregue para *Ligeirinho* é semelhante à anterior, pelos atributos forma (quadradas), sem furo e tamanho (altas). Ao receber a terceira peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna B/linha 2, relacionando os atributos (forma, sem furo e tamanho), já mencionados na coluna B. Também relaciona os atributos na diagonal E, pelos atributos forma (quadradas) e cor (pretas). A quarta peça entregue para *Nona* é semelhante à quarta peça, pelo atributo tamanho (altas). Com a peça recebida de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna A/linha 2, relacionando o atributo tamanho (altas) na linha 2 e na coluna A, pelo atributo furo.

A quinta peça entregue para *Ligeirinho* apresenta relação com a anterior pela forma (redonda). Ao receber a peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 3, relacionando o atributo liso na linha 3, mas impossibilitando a formação na coluna A. A sexta peça entregue para *Nona* é semelhante à anterior, pelo atributo cor (pretas). Ao receber a sexta peça de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna B/linha 1, relacionando na coluna B, pelos atributos tamanho (altas) e forma (quadradas) e ainda na linha 1, pelos atributos furo, forma (quadradas) e cor (pretas). Com a sétima peça, *Nona* não impede o adversário de formar na coluna B, pelo atributo

tamanho (altas). Ao receber a peça, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 4 e perde a chance de formar na coluna B.

Na segunda partida da 4ª sessão, observamos condutas de nível II/A de domínio do jogo, quando *Ligeirinho* impede *Nona* de formar o Quarto na coluna B, ao entregar a 8ª peça para sua adversária (Figura 31).

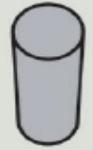
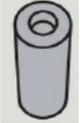
	A	B	C	D
1	 6ª Nona	 5ª Ligeirinho		
2		 2ª Nona	 1ª Ligeirinho	
3		 4ª Nona	 3ª Ligeirinho	
4				

**Figura 31 - Sequência da segunda partida de *Ligeirinho X Nona* – 4ª sessão**

Ao receber a primeira peça de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna C/linha 2. A segunda peça entregue para *Nona* não apresenta relações com a anterior. Ao receber a segunda peça, *Nona* joga na coluna B/linha 2, não relacionando os atributos na linha 2. A terceira peça entregue para *Ligeirinho* é similar à anterior, pelos atributos forma (quadradas) e tamanho (altas). Com a peça recebida de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna C/linha 3, relacionando os atributos já mencionados (tamanho e forma) na diagonal E. Relaciona ainda, na coluna C, pelos atributos cor (brancas) e sem furo. A quarta peça entregue para *Ligeirinho* é semelhante à anterior, pelos atributos tamanho (altas) e sem furo. *Nona* joga a peça recebida de *Ligeirinho*, na coluna B/linha 3, relacionando os atributos (tamanho e sem furo) na linha 3. E também relaciona os atributos cor (pretas) e tamanho (altas) na coluna B.

A quinta peça entregue para *Ligeirinho* apresenta em comum, com a quarta peça, os atributos cor (pretas) e sem furo. Com a peça recebida de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna B/linha 1, relacionando o atributo cor (pretas) na coluna B, possibilitando a formação de um futuro Quarto. Ao entregar a sexta peça para *Nona*, *Ligeirinho* impede a participante de formar na coluna B, pelo atributo cor (pretas). Com a peça recebida de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna A/linha 1, possibilitando a formação na diagonal E, pelo atributo tamanho (altas), mas inviabilizando a formação na linha 1.

Na segunda partida, da 6ª sessão, encontramos condutas de nível II/B de DJ, quando *Ligeirinho* impede a formação do Quarto com o posicionamento da terceira e sétima peças no tabuleiro. O jogador impossibilita a formação na diagonal E, pois, a primeira e a terceira peça não apresentam atributos em comum. Inviabiliza também a formação do Quarto na linha 1, fileira em que havia a possibilidade de formar o Quarto pelo atributo cor (todas brancas) (Figura 32).

	A	B	C	D
1	 3ª Ligeirinho	 7ª Ligeirinho		 4ª Nona
2				
3		 2ª Nona		
4	 6ª Nona		 5ª Ligeirinho	 1ª Ligeirinho

**Figura 32 - Sequência da segunda partida de *Ligeirinho X Nona* – 6ª sessão**

Com a primeira peça recebida de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna D/linha 4. A segunda peça entregue para *Nona* apresenta semelhanças com a anterior, pelos atributos forma (redondas), tamanho (altas) e cor (pretas). *Nona* joga a segunda peça na coluna B/linha 3. A

terceira peça entregue para *Ligeirinho* apresenta relações com a segunda, pelo atributo sem furo. Com a terceira peça recebida de *Nona*, *Ligeirinho* joga na coluna A/linha 1 e impossibilita a formação de Quarto na diagonal E. A quarta peça entregue para *Nona* é similar à terceira, pelo atributo cor (brancas) e pela forma (quadradas). Ao jogar na coluna D/linha 1, relaciona os atributos já mencionados (cor e forma) na linha 1. A quinta peça entregue para *Ligeirinho* é semelhante à quarta peça, pelos atributos furo e cor (brancas).

Ao receber a quinta peça, *Ligeirinho* joga na coluna C/linha 4, relacionando o atributo furo e forma (redondas) na linha 4. A sexta peça entregue para *Nona* é semelhante à anterior, pelo atributo furo. Com a peça recebida de *Ligeirinho*, *Nona* joga na coluna A/linha 4, relacionando o atributo furo na linha 4 e na coluna A, pelo atributo forma (quadradas). A sétima peça entregue para *Ligeirinho* é semelhante à sexta peça, pelo atributo cor (pretas). Ao receber a sétima peça, *Ligeirinho* joga na coluna B/linha 1 e impossibilita a formação do Quarto na linha 1, mas abre caminhos para formação, coluna B, pelos atributos forma (redondas), cor (pretas) e sem furo.

Os resultados apresentados até aqui, obtidos durante a pesquisa, indicam que os idosos-participantes, ao longo das sessões de intervenção pedagógica, evoluíram para níveis mais complexos de domínio do jogo e do processo de tomada de consciência. Por meio da adaptação do método clínico e com a utilização do jogo, na maioria dos participantes, a passagem de um conhecimento periférico sobre o jogo Quarto para outro com tendência à centralidade da compreensão de suas ações. Assim, ao caminhar para regiões mais centrais, os sujeitos passaram a conhecer mais sobre si e sobre o objeto de conhecimento – seu adversário e o jogo Quarto. Esse conhecimento permitiu aprimoramento das estratégias utilizadas durante o jogo, levando-nos a supor desenvolvimento concomitante da resiliência desses idosos em relação ao jogo.

Nas considerações finais, que se seguem, retomamos os objetivos da pesquisa, indicamos nossas conclusões sobre a análise dos dados realizada e apontamos algumas inquietações geradas durante a construção desse trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação investigamos como o processo de tomada de consciência pode constituir-se um fator de proteção para os idosos-participantes da UNATI/UEM em atividade com o jogo Quarto. Pesquisas anteriores realizadas com idosos no campo da resiliência (BOARETTO, 2005; COUTO, 2007; ROSA, 2007; RECH, 2007; FERREIRA; OLIVEIRA; MAIA, 2012; NADAF, 2013; ROQUE, 2013) e estudos realizados com base na teoria piagetiana em diversas faixas etárias (CAMPOS, 2004; RESENDE, 2004; FIOROT; ORTEGA, 2007; MARTINS, 2007; SANTOS, 2007, 2011; TEIXEIRA, 2008; SANTOS; ORTEGA; QUEIROZ, 2010; CAIADO, 2012; SILVA, 2013) levaram-nos a supor que um processo de intervenção pedagógica com abordagem construtivista poderia facilitar o alcance deste objetivo com os idosos que aceitaram participar de nossa investigação.

Ao final da análise e discussão dos dados produzidos pelos participantes concluímos que nossos objetivo e hipótese foram alcançados na medida em que os idosos, em sua maioria, nove dos doze participantes, avançaram em seu processo de tomada de consciência das ações do jogo, tornando-as mais complexas. Complexas a ponto de passar a planejar, antecipar e realizar estratégias capazes de coordenar simultaneamente variáveis do sujeito, do outro e do jogo, bem como explicá-las e justificá-las. Dos nove participantes, oito manifestaram oscilação entre níveis mais complexos e menos complexos, enquanto um participante manteve estabilidade do nível mais complexo de TC alcançado até do conjunto de sessões de intervenção pedagógica. Contudo, três idosos-participantes mantiveram o mesmo nível de TC com o qual iniciaram o conjunto de intervenções pedagógicas. Os dados obtidos na pesquisa correspondem aos encontrados em estudos anteriores (SANTOS, 2007, 2011; SILVA, 2013) também realizadas com idosos, com o uso de jogo de regras e intervenção de caráter construtivista.

A maior complexidade do processo de tomada de consciência alcançada pelos idosos-participantes significou voltar-se para si mesmo e para o objeto de conhecimento – o outro e o jogo – a fim de reorganizar seu pensamento, reestruturar as estratégias utilizadas durante suas jogadas e converter esse pensamento e ações em palavras. Isto é, tomando emprestados os conceitos da teoria piagetiana, podemos concluir que esses idosos realizaram abstrações reflexionantes contínuas e progressivamente mais complexas e as converteram em abstrações refletidas, também cada vez mais complexas e espontâneas ao explicar e justificar suas ações no jogo.

Os dados empíricos produzidos durante as sessões de intervenção pedagógica mostraram que, além da evolução da tomada de consciência, os idosos apresentaram evolução

no domínio do jogo (suas regras, atributos das peças, organização do tabuleiro, papel do adversário). De modo geral, os níveis de domínio do jogo mostraram-se superiores aos de tomada de consciência dos idosos, sugerindo que a evolução do plano do fazer – realizar as jogadas do Quarto – foi anterior ao plano do compreender e verbalizar essa compreensão – tomada de consciência. Esses dados confirmam as conclusões de Piaget (1978) sobre o tema e reforçam os dados encontrados por estudos anteriores (RESENDE, 2004; CATELÃO, 2007) com resultados similares.

Constatamos que os idosos que caminharam para direções mais centrais da compreensão do objeto do conhecimento – jogo e adversário, direcionaram-se também à centralidade da compreensão de suas ações no jogo, ou seja, do sujeito das ações, constituindo um processo de tomada de consciência gradualmente mais complexo. Esses jogadores passaram a coordenar os atributos das peças do jogo e direções do tabuleiro, as relações entre as peças dentro e fora do tabuleiro e a criar estratégias para impedimento do adversário, bem como coordenar seu pensamento e sua ação para o impedimento do adversário e a formação do Quarto. A coordenação, acompanhada de verbalização, também foi gradativamente mais complexa e espontânea, sugerindo avanços no processo de abstração refletida, conforme descreve Piaget (1978).

Nossa análise dos dados produzidos durante a pesquisa leva-nos, ainda, a concluir que os participantes, ao manifestar movimento em direção à compreensão das ações do jogo e verbalização dessa compreensão – processo de tomada de consciência – produziram também conhecimentos novos para si. Não somente conhecimentos práticos que foram definindo, aos poucos, suas maneiras novas de jogar o Quarto, mas também conhecimentos novos em nível conceitual. Conceituar suas jogadas no Quarto significou tornarem-se progressivamente mais capazes para, de maneira espontânea, explicar e justificar qual a melhor maneira de jogar o Quarto, levando em conta, simultaneamente, a maior quantidade possível de variáveis quanto ao próprio sujeito-participante, ao jogo e suas regras e às advindas de seu adversário.

Essa evolução dos idosos quanto ao processo de tomada de consciência e domínio do jogo, tanto no plano do fazer como do compreender e verbalizar essa compreensão implicaram desenvolvimento de sua resiliência no jogo. Uma maior resiliência dos idosos no jogo Quarto está também relacionada à progressiva independência da estimulação da pesquisadora para buscar tanto a compreensão das ações realizadas no jogo – tanto por si mesmo como pelo adversário – como também convertê-las em fala organizada, ou seja, explicar e justificar as ações e os motivos que levaram ao êxito ou ao fracasso das jogadas. A partir dessa análise, concluímos que a tomada de consciência constitui-se como possibilidade de proteção para os

idosos-participantes da pesquisa. Diante das perturbações geradas a partir das situações-problema presentes no jogo, a tomada de consciência constituiu-se uma habilidade cognitiva utilizada pelos idosos para o seu enfrentamento no jogo Quarto. Assim, disponível como recurso intelectual pelos idosos, a melhor compreensão da centralidade de suas ações – sujeito da ação e objeto de conhecimento – favoreceu a reorganização e a criação de novas estratégias para as situações-problema vivenciadas durante o jogo Quarto.

Dessa forma, disponível no sistema cognitivo dos idosos, consideramos que a tomada de consciência pode vir a constituir-se um processo a ser utilizado em situações-problema de seu cotidiano. Vale ressaltar que a tomada de consciência permite novas assimilações e acomodações, e, portanto, novas aprendizagens, maior compreensão de si e do mundo e, portanto, maior autoestima para reconhecer suas capacidades cognitivas. Isso significa, também, aproximar-se cada vez mais da centralidade dessas situações-problema compreendendo-as com complexidade crescente e, dessa maneira, esclarecer sua tomada de decisão.

Com base nisso, nossa suposição é de que uma compreensão gradativa e crescente das situações-problema pode levar o idoso a antecipar suas ações e as do meio, assim como organizar estratégias mais adequadas para a manutenção de seu bem-estar. Condutas como essas tornam-se cada vez mais necessárias durante o processo de envelhecimento, uma vez que várias pesquisas, entre elas a de Rech (2007, p. 17), mostram o quanto as “perspectivas de risco e desafios [enfrentados pelos idosos] sugerem que é necessário aumento na capacidade de reservas e da resiliência na velhice para que o funcionamento adaptativo possa se manter”, como demonstramos ser possível, por meio da intervenção pedagógica construtivista realizada em nossa pesquisa. Ademais, esse é um tema que nos parece dever ser melhor investigado em estudos posteriores, tendo em vista as necessidades decorrentes do envelhecimento crescente da população e a busca por melhores condições para suas vidas.

Diante de situações adversas, a construção de fatores protetivos possibilita aos sujeitos maior poder de decisão sobre esses problemas. Nesse sentido, os indivíduos mostram-se mais autônomos e menos compassivos diante das dificuldades do meio, elementos também destacados por Freire (1996) para uma tomada de decisão consciente e crítica. Partindo dessa perspectiva, consideramos que o desenvolvimento conjunto da tomada de consciência e da resiliência pode contribuir para esse processo entre os idosos.

Além disso, concluímos que os resultados obtidos nesse estudo se devem em parte às características da intervenção pedagógica realizada com os idosos-participantes. Adaptadas do método clínico piagetiano, as sessões com o jogo Quarto permitiram que os idosos

reorganizassem e criassem novas estratégias de jogo, por meio do processo de abstração refletida, direcionando sua compreensão para as regiões mais centrais, tanto do sujeito quanto do objeto de conhecimento presentes nas jogadas. Nesse sentido, foi fundamental o aprimoramento da pesquisadora na habilidade de ouvir e de observar as condutas e as falas dos idosos-participantes da pesquisa, para empreender as mediações adequadas ao seu desenvolvimento intelectual. Também, cumpriu papel relevante nesse processo e em seus resultados a presença do jogo Quarto que, enquanto atividade lúdica, proporcionou a medida certa de desafio e de prazer intelectual aos participantes.

Essas condições, sob as quais realizamos as sessões de intervenção pedagógica, mostraram-se convergentes com a proposta da Universidade Aberta para a Terceira Idade, uma vez que promoveu o desenvolvimento intelectual dos idosos. São seus objetivos não somente oferecer aprendizagem de conteúdos científicos, normalmente abordados pelas instituições educacionais, mas, principalmente, dar continuidade ao desenvolvimento dos idosos em todas as áreas possíveis, como a intelectual, a afetiva, a social e a corporal. A atividade de jogo deu ainda maior sentido a esse objetivo, na medida em que, como assinala Teixeira (2008), o jogo destaca a aprendizagem ao invés do ensino. A maior parte desse processo, claramente, depende da participação e da ação dos educandos, sendo que a atividade lúdica auxilia educadores e educandos, neste caso, o professor e os estudantes das UNATI's, a entender que a educação tem como um de seus papéis fundamentais mediar a produção de novos conhecimentos.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam também a fecundidade da Epistemologia Genética e dos jogos de regras para o desenvolvimento intelectual dos idosos, como já demonstrado em estudos anteriores com grupos etários diferentes. De acordo com Santos, (2007) o número de trabalhos que utilizam jogos de regras dobrou na última década, sendo que 86,5% das pesquisas levantadas baseiam-se no referencial teórico piagetiano, entre os quais encontram-se os estudos realizados por nosso grupo de pesquisa – GEPAC/CNPq/UEM. Todavia, apenas 2% desse total envolvem trabalhos com idosos. A maioria das pesquisas desenvolvidas com esse aporte teórico tem sido realizadas com crianças e adolescentes, o que nos remete à relevância de mais estudos envolvendo idosos e teoria piagetiana. Ao longo desse estudo, constatamos ainda a reduzida, e também bastante recente, produção acadêmica brasileira sobre resiliência em idosos. Verificamos que a quase totalidade dos trabalhos não foi realizada por educadores ou relacionados à área da Educação, ou seja, são estudos produzidos predominantemente pelas áreas da Psicologia, da Gerontologia e da Saúde.

Finalizando, apontamos pelo menos três indagações que ficaram em aberto nessa pesquisa, tendo em vista seus objetivos. Uma delas refere-se aos elementos afetivos que podem

ter influenciado os resultados apresentados pelos idosos-participantes, uma vez que focalizamos tão somente seu desenvolvimento intelectual. A segunda, refere-se à possível influência do gênero dos idosos-participantes no desempenho das duplas, pois algumas comportavam mulheres-mulheres (3 duplas) e outras, homens-mulheres (mais 3 duplas). E por fim, a terceira, está relacionado aos limites da nossa pesquisa. Consideramos que a inferência de que a tomada de consciência pode ser entendida como fator protetivo no jogo, pode ser melhor investigada em estudos posteriores longitudinais e com maior quantidade de participantes, incluindo o uso de escalas de avaliação de seus processos de resiliência.

Diante disso, certamente, em seu conjunto, o trabalho realizado e as possibilidades em aberto convidam os pesquisadores da área da Educação a manterem o desafio de realizar novas investigações com idosos, um dos temas emergentes da educação brasileira.

## 7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista et al. Avaliação do bem-estar subjetivo de idosos no ambiente rural. FALCÃO, Deusivania Vieira da Silva Falcão; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes (Orgs.). **Psicologia do envelhecimento**. Campinas: Alínea, 2011, p. 67-84.

ALVES, Lucia Helena Jorge; CARNEIRO, Eliana Gerk. A interação social observada através de um jogo de regras: um estudo com crianças e adolescentes brasileiros. In: V CONGRESSO GALECO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 5, 2000, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: UGF, 2000, p. 727-739.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDREOTTI, Ana Luiza de Almeida Console. **Jogos de regras e processo de aprendizagem em crianças com paralisia cerebral**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; SALDANHA, Ana Werba. Análise comparativa das representações sociais da velhice entre idosos de instituições geriátricas e grupos de convivência. **Psico**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 197-204, maio/ago. 2005.

BALBÉ, Giovane Pereira. **Fatores associados à resiliência entre idosas praticantes e não praticantes de exercício físico**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. A velhice na pesquisa socioantropológica brasileira. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Corpo envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 45-64.

BATISTONI, Samila Sathler Tavares; NAMBA, Carina Sayuri. Idade subjetiva e suas relações com o envelhecimento bem-sucedido. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.4, p. 733-742, out./dez. 2010

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BOARRETTO, R.C. **Velhos à margem das ruas: a experiência de uma moradia provisória no município de São Paulo**. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gerontologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**: de senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, Adolescência e Jogo**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOWLBY, John. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRANDÃO, Elias Canuto; CECÍLIO, Maria Aparecida. Educação em Direitos Humanos: desafios à educação formal e não-formal. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010, p. 109-135.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência**: de que se trata? O conceito e suas imprecisões. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRANDÃO, Juliana Mendanha; MAHFOULD, Miguel; NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011.

BRASIL. **Lei nº8.842 de 4 de janeiro de 1994**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm). Acesso em: 26 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10. 741, de 1 de outubro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 26 de setembro de 2014.

BRITO, Raquel Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena. **O mundo social da criança**: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBREMER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUAES, Caroline Stumpf. Compartilhando experiências: velhos consumidores, novos super (endividados)? Impactos do crédito consignado. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al (Orgs.) **Envelhecimento e subjetividade**: desafios para uma cultura de compromisso social. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2008, p. 163-174.

CACHIONI, Meire. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a terceira idade**. 1998. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CACHIONI, Meire; FALCÃO, Deusivania Vieira Silva. Velhice e educação: possibilidades e benefícios para a qualidade de vida. In: Deusivania Vieira da Silva Falcão; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes (Orgs.). **Psicologia do envelhecimento**: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados. Campinas, Alínea, 2011, p. 175-194.

- CAIADO, Ana Paula Sthel. **A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil.** 2012. 124 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **Formação docente em oficinas de jogos: indicadores de mediação da aprendizagem.** 2004. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CARADEC, Vincent. Sexagenários e octogenários diante do envelhecimento e do corpo. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Corpo envelhecimento e felicidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 21-44.
- CARLETO, Daniel Gustavo de Sousa. **Relações intergeracionais de idosos mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.** 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Bioengenharia, Universidade de São Paulo, 2013.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico: usando os exames de Piaget.** São Paulo: Cortez, 1989.
- CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de. **Oficinas com o jogo Set na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência.** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- CASOTTI, Letícia; CAMPOS, Roberta. Consumo da beleza de envelhecimento: histórias de pesquisa e de tempo. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Corpo envelhecimento e felicidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 109-132.
- CATELÃO, Evandro de Melo. **Tomada de consciência e conceituação: o sujeito sintático segundo alunos de Letras e de Pedagogia.** 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- CATELÃO, Evandro de Melo; CALSA, Geiva Carolina; HINTZE, Ana Cristina Jaeger. Tomada de Consciência e conceituação do sujeito sintático entre alunos do curso de letras. In: COLE - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007, p. 1-10.
- CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção Ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003.
- CEP CORRUPÇÃO UNESP. **Escândalo da LBA (Legião Brasileira de Assistência).** Centro de Estudos sobre corrupção, Marília, s/d. Disponível em: <http://www.cepcorruptao.com.br/1990/Anos-1990-3-Escandalo-da-LBA-Legio-Brasileira-de-Assistencia2.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2015.
- CESAR, Kelly Priscilla Lóddo. **Acentolândia: criação e aplicação de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental.** 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CORA, Coralina. **O que é viver bem?** Disponível em: [http://pensador.uol.com.br/poemas\\_de\\_cora\\_coralina/](http://pensador.uol.com.br/poemas_de_cora_coralina/). Acesso em: 13 de dezembro de 2015.

COSTA, Filomena Gutteres. **A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais sobre envelhecimento: uma pesquisa de intervenção.** 2006. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula. **Fatores de risco e de proteção na promoção da resiliência e do envelhecimento.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; NOVO, Rosa Ferreira; KOLLER, Silvia Helena. In: FALCÃO, Deusivania Vieira da Silva Falcão; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes (Orgs.). **Psicologia do envelhecimento: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados.** Campinas, Alínea, 2011, p. 27-44.

CRUZ, Vanessa Valverde. **Representações Sociais de Idoso acerca da velhice.** 2012. Disponível em: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/representacoes-sociais-de-idosos-acerca-da-velhice>. Acesso em: 26 de setembro de 2014.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 50-67.

\_\_\_\_\_. Velhice e tecnologias do rejuvenescimento. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Corpo envelhecimento e felicidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 65-82.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** São Paulo: Fapesp, 2012.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo descubra o animal: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n.3, p. 563-572, set./dez. 2007.

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

DINIZ, Thais Carvalho. Medo de envelhecer pode ser um problema; entenda a gerontofobia. Uol [online], São Paulo, 2014. Disponível em: <http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2014/10/03/medo-de-envelhecer-pode-ser-um-problema-entenda-a-gerontofobia.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2015.

DIPE, Vânia Cristina; GAIO, Roberta. Educação Física, a construção do brinquedo e a descentração do pensamento infantil. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 7, n.10, p. 246-262, jan./jun.2007.

D'ORSI, Eleonora; XAVIER, André Junqueira; RAMOS, Luiz Roberto. Trabalho, suporte social e lazer protegem idosos da perda funcional: um estudo epidioso. **Revista Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.45, n.4, p. 685-692, fev.2011.

FERREIRA, Camomila Lira; SANTOS, Lúcia Maria Oliveira; MAIA, Eulália Maria Chaves. Resiliência em idosos na rede de atenção básica de saúde em município do nordeste brasileiro. **Revista Esc. Enferm.**, São Paulo, v. 46, n.2, p. 328-234, 2012.

FERRIGNO, José Carlos. Educação para velhos, educação pelos velhos e a coeducação entre as gerações: processo de educação não formal e informal. In: PARK, Margaret Brandini Park; GROppo, Luís Antônio (Orgs.) **Educação e velhice**. Holambra: editora setembro, 2009, p. 271-287.

\_\_\_\_\_. **Coeducação entre gerações**. São Paulo: SESC SP, 2010.

FIOROT, Meire Andersan; ORTEGA, Antonio Carlos. Competências de ensino: um estudo com professores no contexto do jogo Traverse. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 221-231, 2007.

FOLHA DE S. PAULO. Inadimplência cresce mais entre idosos, aponta pesquisa do Serasa. 13 de jul. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1654877-inadimplencia-cresce-mais-entre-os-idosos-aponta-pesquisa-do-serasa.shtml>. Acesso em: 04 de setembro de 2015.

FOLHA VITÓRIA. Número de cirurgias plásticas em idosos acima de 65 anos não para de crescer no Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2013/09/numero-de-cirurgias-plasticas-em-idosos-acima-de-65-anos-nao-para-de-crescer-no-brasil.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTES, Tatiane Favarin Rech; PORTUGUEZ, Mirna; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sociodemográficas e funções cognitivas. **Estudo de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 455-463, out./dez. 2009.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Jogo das representações (RPG) e Aspectos da Moral Autônoma**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUKUMOTO, Alessandra Bonito. **O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE: o caso do italiano no campus**. 2010. 335 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Modernas, Universidade de São Paulo, 2010.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficinas de jogos**. 2010. 276 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação

em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2010.

GIATTI, Luana; BARRETO, Sandhi. Saúde, trabalho e envelhecimento no Brasil. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, mai-jun.2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **Corpo envelhecimento e felicidade** (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUZZO, Raquel de Sousa Lobo; TROMBETA, Luisa Helena. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudos sobre resiliência em adolescentes**. Campinas: Alínea, 2002.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.

IBGE. **Número de idosos no Brasil vai quadruplicar até 2060, diz IBGE**. Brasília, 29 de agosto de 2013. [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/08/130829\\_demografia\\_ibge\\_populacao\\_brasil\\_lgb.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/08/130829_demografia_ibge_populacao_brasil_lgb.shtml). Acesso em: 12 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **27% dos idosos brasileiros trabalham em 2012**. São Paulo, 29 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/11/ibge-27-dos-idosos-brasileiros-trabalhavam-em-2012>. Acesso em: 17 setembro de 2015.

IBGE. **Desemprego sobe mais entre jovens de 18 a 24 anos, chegando a 16,4%**. São Paulo, 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2015/06/25/ibge-desemprego-sobe-mais-entre-jovens-de-18-a-24-anos-chegando-a-164.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2015

INHELDER, Bärbel; CAPRONA, Denys de. **O desenrolar das descobertas na criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA DATAFOLHA. **Cirurgia plástica no Brasil**. Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica. Janeiro de 2009. Disponível em: <http://www2.cirurgiaplastica.org.br/wp-content/uploads/2012/11/pesquisa2009.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2015.

IPEA. **Conselho Nacional do Idoso**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos/conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/132-conselho-nacional-dos-direitos-do-idoso/266-conselho-nacional-de-direitos-do-idoso>. Acesso em: 26 de setembro de 2014.

JORNAL G1. **Em 50 anos, percentual de idosos mais que dobra no Brasil**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/em-50-anos-percentual-de-idosos-mais-que-dobra-no-brasil.html>. Acesso em: 26 de setembro de 2014.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121- 172.

LARANJEIRA, Carlos Antônio Sampaio de Jesus. Do vulnerável ao ser resiliente envelhecer: revisão da literatura. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 23 n. 3, p. 327-332, 2007.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; COÊLHO, Ângela Elizabeth; CASTRO, Bernardo Monteiro. Escola: risco ou proteção para adolescentes e jovens? DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena (Orgs.). **Adolescência e Juventude: vulnerabilidade e contexto de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Nortimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MADEIRA, Rosemay Madernel. **Escola e cuidado: histórias de mulheres idosas**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MAIA, Eulácia Maria Chaves; FERREIRA, Camomila Lira. Envelhecimento e desafios adaptativos: a resiliência e os mecanismos de proteção como mediadores nesse processo. In: FALCÃO, Deusivania Vieira da Silva Falcão; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes (Orgs.). **Psicologia do envelhecimento: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados**. Campinas, Alínea, 2011, p. 119-136.

MARCHON, Renata Marques; CORDEIRO, Renata Cereda; NAKANO, Márcia Mariko. Capacidade funcional: estudo prospectivo em idosos residentes em uma instituição de longa permanência. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n.2, p. 203-214, 2010.

MARQUES, Marilza Aparecida. **Educação Física e jogos cooperativos na terceira idade: a experiência de Embu das Artes**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINS, Larissa de Conti. **Abstração reflexionante e aprendizagem de proporção: ensino de matemática na sexta série**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MELO, Késia Mara dos Santos. **A tomada de consciência das estratégias do jogo Sudoku por parte de docentes do ensino fundamental**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MONTANGERO, Jacques; NAVILLE-MAURICE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. Volume 1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NADAF, Vânia Cristhina. **A resiliência: um processo potencial de proteção e adaptação do bem-estar psicológico na velhice**. 2013. 269 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NARVAZ, Marta Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.) **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51-66.

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecer num país de jovens**: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos. Campinas: Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: Sesc (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007, p. 33-46.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; MACEDO, Lino de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf). Acesso em: 03 de julho de 2015.

ORTEGA, Antonio Carlos; PYLRO, Simone Chabudee. Análise microgenética do nível de compreensão do jogo Quarto: um estudo exploratório com adolescentes. **Luminis: Revista Multidisciplinar de Unilinhães, Linhares**, v.2, n.2, jan./jun.2007.

PARK, Margareth Brandini; GROppo, Luís Antonio. In: (Orgs.). **Educação e velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009.

PAULINO, Luciana Fernandes. **Representações Sociais de velhice, cegueira e direitos sociais em instituições especializadas em deficiência visual**. 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, terceira idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 69-84.

PEREIRA, Lilian Alves. **Prevenção de dificuldades na construção do espaço topológico por meio de intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e tomada de consciência com alunos da Educação Infantil**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

\_\_\_\_\_. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. São Paulo: LTD, 1987.

\_\_\_\_\_. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **As formas elementares da Dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e letras, 2005.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'Aglio, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 19-44.

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. **Brincadeiras cantadas: uma intervenção pedagógica para a construção da estrutura rítmica binária**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

REBEIRO, Gisele Bueno de Farias. **Fatores protetivos e o jogo de regras Rammikub: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RECH, Tatiane Favarin. **A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sócio demográficas e funções cognitivas**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Londrina, 2007.

RESENDE, Augusto Cesar Romero. **Área profissional e processo de tomada de consciência: análise microgenética do jogo torre de Hanói**. 179 f. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

RODRIGUES, Natália Oliveira; NERI, Anita Liberalesso. **Vulnerabilidade social, individual e programática em idosos da comunidade: dados do estudo FIBRA, Campinas, SP, Brasil**. Ciência & Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n.8, p. 2129-2139, 2012.

ROQUE, Susimaurem Navarro. **Resiliência e apoio social em idosos: uma interface com a qualidade de vida**. 2013. 266 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ROSA, Patrícia Viana da. **Estudo sobre fatores associados à depressão em idosos na comunidade de Barra Funda – RS, Brasil**. 2007. 81 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geriatria e Gerontologia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Apresentação. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos, et al (Orgs.) **Envelhecimento e subjetividade**: desafios para uma cultura de compromisso social. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2008, p. 11-13.

SANTOS, Claudimara Chisté; **Análise microgenética de aspecto do funcionamento cognitivo de adolescentes e de idosos por meio do jogo quoridor**. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise microgenética de aspectos cognitivos e afetivos em idosas: uma proposta teórica e metodológica**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, Claudimara Chisté; ORTEGA, Antonio Carlos; QUEIROZ, Sávio Silveira. Equilíbrio e tomada de consciência: análise do jogo Cara a Cara. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 1-14, 2010.

SANTOS, Divina de Fátima. **Olha para mim**: encontro de gerações intermediado pela escrita de cartas. 2015. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Mônica Macalin dos; GERLACH, Kelin; DRÜGG, Angela Maria Schneider. Psicologia do envelhecimento. XXIII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – SALÃO DO CONHECIMENTO, 23, 2015, Ijuí. **Anais ...** Ijuí: UNIJUÍ, 2015, p. 1-4.

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

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SIBILIA, Paula. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Corpo envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 83- 108.

SILVA, Antônio Itamar. **Envelhecimento**: resiliência e espiritualidade. 2006. 149 f.. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **Revista História, Ciência – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, p. 155-168, jan./mar.2008.

SILVA, Maria José de Castro. **As estratégias no jogo Quarto e suas relações com as resoluções de problemas matemáticos**. 2008. 204 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Sandreline Cano da. **O jogo Set em adolescentes, adultos e idosos: aspectos cognitivos**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUSA, Carolina Silva; MIRANDA, Francisco Rodríguez. Envelhecimento e educação para resiliência e idoso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 33-51, jan/mar.2015.

SOUZA, Luccas Melo de; LAUTERT, Liana. Trabalho voluntário: uma alternativa para a promoção da saúde dos idosos. **Revista Esc.Enferm.USP**, São Paulo, v.42, n.2, p. 371-376, jan.2007.

SOUZA, Marilza Teresinha Soares; CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da psicologia. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v.12, n.2, p. 21-29, jun./dez.2006.

STUCCHI, Deborah. O curso da vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 35-46.

TAAM, Regina. A educação não formal do idoso: universidade de terceira idade e centro de convivência. In: PARK, Margareth; GROppo, Luís Antonio (Orgs.). **Educação e velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009, p. 39-50.

TAAM, Regina; STIELTJES, Cláudio. A UNATI da UEM: educação e política. IN: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda (Orgs.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. Curitiba: CRV, 2011, p. 141-159.

TABOADA, Nina; LEGAL, Eduardo; MACHADO, Nivaldo. Resiliência em busca de um conceito. **Revista Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 3, p. 104-113, 2006.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Susane Fernandes de Abreu. **Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares ... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. A velhice no Brasil: contrastes entre o vivido e o imaginário. In: Sesc (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007, p. 21-32.

YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 75-84, 2003.

ZACARIAS, Tânia Regina Pascutti. **Relações entre as condutas reveladas na compreensão leitora e no jogo Quarto de alunos de ensino médio**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *A TOMADA DE CONSCIÊNCIA COMO FATOR PROTETIVO NO JOGO QUARTO: UM ESTUDO COM IDOSOS QUE FREQUENTAM A UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE*, que faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação de Mariana Costa do Nascimento e é orientada pela professora Dra. Geiva Carolina Calsa da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é incentivar a prática de regras do jogo Quarto como recurso pedagógico que possibilita o desenvolvimento cognitivo do idoso. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: No total serão 12 encontros (1 para agendar os horários das reuniões, 1 para entrevista, 1 para manipulação das peças, 1 para conhecer a história, as regras do jogo Quarto e resolver situações-problemas, 1 para jogar com a pesquisadora, 6 sessões para jogar em dupla e 1 para encerramento), com duração aproximadamente de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, uma vez na semana, com exceção dos dois primeiros e dois últimos encontros, no período de 23 de fevereiro a 30 de abril de 2015. Os encontros não apresentam como objetivo atrapalhar o desenvolvimento das atividades realizadas no curso da Universidade Aberta.

Informamos que durante as jogadas, vocês poderão sentir-se desmotivados com o jogo, pois será sempre o jogo de regras Quarto em todas as sessões. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Se você permitir, somente as jogadas serão gravadas em vídeo e fotografadas posteriormente para análise. Nessas filmagens serão gravados apenas as mãos dos jogadores em ação no tabuleiro e seus rostos não serão identificados. O propósito da filmagem é de permitir que a sequência das jogadas será recuperada pelas pesquisadoras. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados será o aprimoramento da criação de estratégias, raciocínio e atenção. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo

pesquisador e por você, como sujeito responsável pela pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa)  
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da  
 pesquisa de mestrado de Mariana Costa do Nascimento, coordenada pela Professora  
 ..... (nome do pesquisador responsável).

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da  
 equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de  
 pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Mariana Costa do Nascimento

Endereço: Rua Pau d' alho, 115 Parque das Palmeiras

(telefone/e-mail): (44) 3305-7983

marianacostadonascimento@gmail.com

Nome: Geiva Carolina Calsa

Endereço: Rua Montevideú, 206, Vila Morangueira

(telefone/e-mail): (44) 3011-4127

[gcalsa@uem.br](mailto:gcalsa@uem.br)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os idosos**

Dados gerais		
Nome:	Data de nascimento:	Idade:
Data de realização da entrevista:		
Estado Civil:		
Atividade atual:		
Aposentada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Se sim, em que trabalhou nos últimos 5 anos?		
Informações residenciais e sobre a família		
Mora em qual bairro:		
Mora sozinho? Se não, com quem você mora?		
Você tem filhos/as? Noras/genros? Netos/as? Se sim quantos/as?		
Participa de alguma atividade em grupo?		
Escolaridade		
<input type="checkbox"/> não frequentou a escola		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I incompleto		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II incompleto		
<input type="checkbox"/> Ensino Médio		
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto		
<input type="checkbox"/> Ensino Superior		
<input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto		
Sobre a prática do jogo de regras		
- O que você faz durante seus momentos de lazer?		
- Costuma jogar algum jogo (Dama, dominó, baralho, xadrez...)?		
- Se sim, quantas vezes por semana? Mês? Que tipo de jogos?		
- Se não, porque?		
- Porque você escolheu essa oficina?		

Fonte: adaptado de Santos (2007, 2011).

**APÊNDICE C – Exemplo de organização dos níveis de tomada de consciência em cada partida**

Desenvolvimento do processo de tomada de consciência de Niña			
Sessão	Nível	Pesquisadora	Relatos
1	I/A	<i>Espontânea, sem intervenção da pesquisadora</i>	<i>Então aqui eu já fiz porque está no grupo das altas.</i>
1	I/B	<i>O que você pensou para entregar essa peça para a Dália?</i>	<i>Eu pensei que ela iria colocar aqui mesmo, mas eu não me lembrei do tamanho, por isso eu digo que tem que prestar atenção em tudo, porque eu estava preocupada com a cor.</i>
1	II/A	<i>A melhor maneira de jogar quarto é ...</i>	<i>Concentrar nas características das peças do jogo (cor, altura, forma e os buraquinhos); Na escolha das peças que você vai dar para o outro; Verificar quantas possibilidades há no jogo.</i>
2	I/A	<i>Espontânea, sem intervenção da pesquisadora</i>	<i>Pronto, fechou!</i>
2	I/B	<i>No início do jogo, como vocês pensaram para jogar as peças no tabuleiro?</i>	<i>Eu coloquei essas aqui, porque eu pensei tem o quadrado, só quadrado né? [...] e aqui relacionando com as [peças] delas, pois daria pelo furinho ou pelo tamanho ... foi isso.</i>
2	I/B	<i>O que você pensou para entregar essa peça para a Dália?</i>	<i>Eu pensei ... vou dar uma branquinha para ela, mas não pensei que ela poderia formar ali.</i>
2	II/A	<i>A Melhor maneira de jogar quarto é ...</i>	<i>Prestar atenção nas 4 características das peças e na hora da escolha da peça para impedir a adversária.</i>
3	II/A	<i>No início do jogo, como vocês pensaram para jogar as peças no tabuleiro?</i>	<i>Porque eu acho que quando tem duas pedras aqui e se essas duas são da mesma cor ou do mesmo formato, você já tem que prestar muita atenção em qual você vai colocar aqui né? Porque se tem duas brancas aqui é lógico que eu vou ter que colocar uma preta porque senão ela vai fechar.</i>
3	II/A	<i>A Melhor maneira de jogar quarto é ...</i>	<i>Atenção total em todas as características e atenção na escolha das peças que você vai dar.</i>
4	I/A	<i>Espontânea, sem intervenção da pesquisadora</i>	<i>Eu já estou observando um pouquinho mais que ela [...] eu estou um pouquinho mais atenta.</i>
4	I/A	<i>O que você acha que fez para ganhar a partida?</i>	<i>Eu acho que eu fiquei mais atenta, mas não sei se fiquei atenta no negócio do tamanho, mas eu estava prestando atenção na forma, na cor e nos buraquinhos e dessa vez eu me atentei no liso, a gente precisa ficar mais atento, não estamos prontas para apostar dinheiro.</i>
4	I/B	<i>O que você acha que fez para perder a partida?</i>	<i>Eu pensei ela vai colocar aqui e aqui tem o redondo e preto e tem pretinha ali ainda (refere-se as peças de fora do tabuleiro) e eu fecho, foi distração.</i>
4	II/A	<i>A Melhor maneira de jogar quarto é ...</i>	<i>Muita atenção na hora de colocar as pedras e na hora de escolher e ir fechando as possibilidades do outro bater.</i>

Sessão	Nível	Pesquisadora	Relatos
5	I/A	<i>O que você acha que fez para perder a partida?</i>	<i>Foi exatamente isso descuido [...]é que ela prestou atenção em todos os detalhes e eu descuidei de um atributo.</i>
5	II/A	<i>Espontânea, sem intervenção da pesquisadora</i>	<i>Eu acho que eu me concentrei um pouco melhor, porque eu pegava uma e depois eu percebia que ela poderia formar e aí eu troquei, mas eu achei bem legal jogar esse joguinho.</i>
5	II/A	<i>A Melhor maneira de jogar quarto é ...</i>	<i>Atenção total, prestar muita atenção na hora de escolher a pedra que você vai dar para a pessoa que esteja jogando com você. Todos os atributos devem ser observados.</i>
6	I/A	<i>O que você acha que fez para ganhar a partida?</i>	<i>A falta de atenção dela, que ela não se ligou né? Porque eu achei muito cedo para bater e se ela estivesse ligada não teria batido.</i>
6	II/A	<i>Espontânea, sem intervenção da pesquisadora</i>	<i>Você tem que ficar atenta na hora de entregar a pedra e ver as que já estão aqui (aponta para o tabuleiro).</i>
6	I/A	<i>Espontânea, sem intervenção da pesquisadora</i>	<i>Ah... eu olhei a que tinha buraquinho, eu olhei a cor, olhei o formato e não olhei aqui (indica a diagonal).</i>
6	II/A	<i>A Melhor maneira de jogar quarto é ...</i>	<i>Muita atenção na hora de escolher as peças para o outro.</i>