UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CLAUDIMARA CHISTÉ SANTOS

ANÁLISE MICROGENÉTICA DE ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS EM IDOSAS: UMA PROPOSTA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Vitória
2011

CLAUDIMARA CHISTÉ SANTOS

ANÁLISE MICROGENÉTICA DE ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS EM IDOSAS: UMA PROPOSTA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega.

UFES
Vitória, Outubro de 2011.

CLAUDIMARA CHISTÉ SANTOS

ANÁLISE MICROGENÉTICA DE ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS EM IDOSAS: UMA PROPOSTA TEÓRICA E METODOLÓGICA

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega

_____

Profa. Dra. Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

_____

Profa. Dra. Luciana Souza Borges

_____

Prof. Dra. Cláudia Broetto Rossetti

_____

Prof. Dr. Sávio Siqueira de Queiroz

Vitória, 27 de outubro de 2011.

A Edu, a primeira pessoa
que procuro tanto nos momentos
de tempestade, quanto nos de bonança.

A Mariana, que tem o melhor colo que já conheci.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todos os valores que me permitiram construir. Minha mãe até hoje me acompanha e estimula. De meu pai, fica a memória de todos os conselhos recebidos, e que até hoje são válidos.

Ao Edu, o melhor companheiro de viagem que eu poderia ter encontrado. Sem seu apoio e paciência, esta tese provavelmente não seria possível.

A Mariana, que me serve de inspiração todos os dias, por quem tenho um amor incondicional. Ao iniciar o doutorado, pedi a ela que me avisasse sempre que eu "enlouquecesse", para que não ocorresse o mesmo que aconteceu no mestrado. Segundo ela, que foi meu parâmetro de sanidade, eu só "enlouqueci" nos últimos meses, produzindo o relatório final.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega, pela paciência e liberdade com que sempre me conduziu. Um dia vou me tornar uma professora parecida com ele. Tornou-se, ao longo dos anos, tanto do mestrado, quanto do doutorado, uma pessoa de quem me atrevo a chamar de amigo, e que sempre poderá contar comigo.

A Profa. Dra. Heloisa Moulin Moulin de Alencar, pela generosidade com que me colocou em um "rumo metodológico" coerente com meu problema de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Savio Silveira Queiroz, por todas as orientações fornecidas, e pela paciência de lidar com a minha teimosia. Suas perturbações me proporcionaram desequilíbrios muito produtivos ao longo da tese.

A Profa. Dra. Cláudia Broetto Rossetti, por todas as dicas e pelo apoio constante.

A todo o grupo da REPEG (Rede de Estudos em Epistemologia Genética), por serem excelentes interlocutores, me desequilibraram no momento certo, com ótimas sugestões.

Aos meus alunos queridos, que tanto colaboraram nas oficinas ao longo do mestrado e do doutorado: Ana Cláudia, Anna Célia, Giselle, Vinícius, Natália, Luana, Rayanne, Priciane, Arthur, Rafaela, Júlia Marcarine e Júlia Garcia.

A Simone e Cláudia Pedroza, por todas as dicas, apoio e torcida ao longo desses anos. Grandes companheiras, daquelas com as quais se conversa com o olhar.

A Phoebe, que além do apoio costumeiro, revisou a tese.

Ao Pio, que fez todos os favores possíveis para facilitar os procedimentos relacionados ao jogo, ele é o "cara" com mais raciocínio lógico que eu conheço e em quem me baseei para montar os níveis de análise mais evoluídos.

A Solange, tão querida, há tanto tempo, minha maior confidente.

A Ana Elisa, que é uma luz nas nossas vidas.

A Maria da Penha Norbim, coordenadora do Centro de Convivência de Maria Ortiz, pelo apoio durante todo o projeto de extensão "Cuca Ativa", por meio do qual os estudos pilotos foram realizados.

A toda a equipe da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal do Espírito Santo, que estiveram presentes, fornecendo as condições necessárias para a realização das oficinas.

Um agradecimento especialíssimo às minhas meninas, as seis participantes das oficinas, sobre as quais se desenvolveu esta tese. Por questões éticas, não posso colocar seus nomes, e se elas souberem disso vão reclamar, porque fazem questão de se assumir sempre, em quaisquer circunstâncias. Agradecimento também às demais mulheres e aos homens que estiveram presentes nesta e nas oficinas anteriores.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... **13**

1.1 Envelhecimento: uma Temática para a Psicologia do Desenvolvimento..... **16**

1.2 Por que Discutir Cognição e não Inteligência?..... **20**

1.3 Considerações sobre o Jogo Cara a Cara..... **23**

1.4 Contextualizando o Problema de Pesquisa..... **28**

2 OBJETIVOS..... **34**

2.1 Objetivo Geral..... **34**

2.2 Objetivos Específicos..... **34**

2.2.1 Em Relação aos Aspectos Cognitivos..... **34**

2.2.2 Quanto aos Aspectos Afetivos..... **34**

2.2.3 No que diz Respeito à Comparação entre os Aspectos Cognitivos e os Afetivos **34**

3 MÉTODO..... **35**

3.1 Local da Pesquisa..... **35**

3.2 Participantes..... **36**

3.3 Instrumentos e Procedimento..... **37**

3.4 Tratamento dos Dados: Critérios de Análise..... **47**

3.4.1 Critérios de Análise dos Níveis de Conduta em Relação aos Aspectos Cognitivos..... **48**

3.4.2 Critérios dos Níveis de Análise Heurística no Jogo Cara a Cara..... **49**

3.4.3 Critérios de Análise dos Níveis de Memória..... **52**

3.4.4 Critérios de Análise dos Níveis de Conduta em Relação aos Aspectos Afetivos..... **53**

4 ASPECTOS COGNITIVOS DAS IDOSAS NO CONTEXTO DO JOGO CARA A CARA..... **56**

4.1 Equilibração e Tomada de Consciência: Análise do Jogo Cara a Cara..... **56**

4.2 Aspectos da Conduta e da Análise Heurística em Idosas.. **74**

4.3 O Papel dos Esquemas na Memória de Idosas Saudáveis..... **100**

5 ASPECTOS AFETIVOS DAS IDOSAS NO CONTEXTO DO JOGO CARA A CARA..... **127**

5.1 Estudo da Afetividade por Meio da Análise das Condutas.. **127**

5.2 Aspectos Afetivos da Conduta de Idosas em Relação ao Jogo Cara a Cara..... **154**

5.3 Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas.... **177**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **213**

7 REFERÊNCIAS..... **223**

APÊNDICES (digitalizados e anexados à tese)

Apêndice A – Capítulo de Livro (detalhamento sobre as oficinas com as idosas)

Apêndice B – Termo de Consentimento

Apêndice C – Termo da Aprovação do Comitê de Ética

Apêndice D – Panorama de Respostas das Participantes

Apêndice E – Estudo de Caso das Participantes

LISTA DE FIGURAS[1]

Figura 1- Foto da Versão Comercializada do Jogo Cara a Cara..... 26

Figura 2 - Modelo do tabuleiro utilizado para o experimento de memória..... 40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevista sobre estilo de vida..... 38

Quadro 2 - Entrevista clínica antes das oficinas..... 39

Quadro 3 - Situação-problema 2..... 43

Quadro 4 - Situação-problema 3..... 43

Quadro 5 - Situação-problema 4..... 44

Quadro 6 - Situação-problema 5..... 45

Quadro 7 - Situação-problema 6..... 44

Quadro 8 - Entrevista clínica depois das oficinas..... 47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de pesquisas empíricas realizadas entre as décadas de 80 e 90 e os anos de 2000 a 2006..... 24

[1] Como os resultados são apresentados em forma de artigo, os quadros, gráficos e figuras aqui apresentados são aqueles do corpo do texto, uma vez que cada artigo tem uma numeração própria.

RESUMO

Cognição e afetividade são aspectos indissociáveis do desenvolvimento humano, sendo a cognição a responsável por estruturá-lo, enquanto a afetividade pode regular tal desenvolvimento. Essa tese teve como objetivo investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre cognição e afetividade. O referencial teórico e o método utilizado foram baseados em Piaget, cuja teoria embasou também a coleta de dados, realizada com seis mulheres com idade entre 60 e 67 anos. O delineamento da pesquisa se deu por meio de sete etapas: (1) entrevista inicial para identificar o estilo de vida das participantes; (2) entrevista clínica para investigar os aspectos afetivos antes das oficinas de jogo; (3) experimento de memória; (4) oficinas do jogo Cara a Cara para a prática do jogo; (5) situações-problema; (6) entrevista clínica para investigar os aspectos afetivos depois das oficinas de jogo; (7) apresentação das Histórias sobre Aspectos Afetivos. As categorias de análise investigadas foram: (1) memória; (2) aspectos cognitivos da conduta; (3) análise heurística; (4) aspectos afetivos da conduta dos sentimentos interesse, autovalorização e vontade. Para cada uma dessas categorias foram adaptados níveis, que permitiram investigar os aspectos em questão. Os resultados indicam que: (1) em primeiro lugar, não é possível falar em "relação", no singular, mas em "relações", porque elas podem ser múltiplas, com as mais variadas combinações. A participante com o menor nível de análise heurística foi a que demonstrou o menor nível de interesse, indicando a importância dos aspectos afetivos no desenvolvimento. A participante que apresentou maior nível de análise heurística demonstrou o tipo de conduta mais evoluído nos três sentimentos analisados. As duas participantes que ficaram em um nível intermediário de análise heurística não erraram em nenhuma partida, ou seja, não se desequilibraram, o que também demonstrou a importância do erro no processo de equilibração e no desenvolvimento. A memória, por sua vez, teve papel importante na análise de outras duas participantes: uma porque tinha queixa de memória, mas alcançou nível máximo no experimento e, apesar de demorar mais que outras participantes, ela alcançou nível intermediário de análise heurística; a outra porque apresentava queixas de memória e, de fato, alcançou o menor nível. Essa última participante alcançou também nível intermediário de análise heurística provavelmente graças à sua memória em sentido amplo e a condutas afetivas intermediárias, que foram suficientes para mantê-la na atividade. Como se vê, não existe uma única possibilidade de relação entre cognição e afetividade, mas várias articulações entre essas duas dimensões, por isso só se pode falar em "relações" entre elas. (2) a teoria da equilibração, como apontado na revisão de literatura, se confirma como um referencial que pode ser o ponto de confluência entre cognição e afeto, principalmente se for pela via da conduta; (3) os aspectos estruturais não dão conta, sozinhos, de analisar o sujeito psicológico, por isso a necessidade de se fazer tal análise pela via da abordagem microgenética; (4) há indícios de que os estudos sobre o desenvolvimento das relações entre cognição e afeto podem ser viabilizados incluindo a investigação do desenrolar das microgêneses afetivas.

Palavras-chave: Cognição; afetividade; memória; envelhecimento

ABSTRACT

Cognitive and affective aspects are inseparable from human development, cognition being responsible for the structure it as affection can regulate such development. This thesis aimed to investigate, in a microgenetic perspective, the relationship between cognition and affect. The theoretical method used and were based on Piaget, whose theory also embasou data collection, conducted with six women aged between 60 and 67 years. The research design was through seven steps: (1) initial interview to identify the lifestyle of the participants, (2) clinical interview to investigate the affective aspects of play before the workshops, (3) experiment memory; (4) workshops Game Face To Face to practice the game, (5) problem situations, (6) clinical interview to investigate the affective aspects of play after the workshops; (7) Stories about submitting Affective Aspects. The analysis categories were investigated: (1) memory, (2) cognitive aspects of behavior, (3) heuristics, (4) affective aspects of behavior of interest feelings, self-worth and desire. For each of these categories were adapted levels, which allowed to investigate the aspects in question. The results indicate that: (1) first, it is not possible to speak of "respect" in the singular, but in "relationships" because they may be multiple, with varied combinations. The participant with the lowest level of heuristic analysis period demonstrated the lowest level of interest, indicating the importance of the affective aspects in development. The participant with the highest level of heuristic analysis demonstrated the kind of conduct evolved over the three feelings analyzed. The two participants who were in an intermediate level of heuristics not erred in any match, ie, not unbalanced, which also demonstrated the importance of the error in the process of balancing and development. Memory, in turn, played an important role in the analysis of two other participants: one because he had memory complaints, but reached maximum level in the experiment, and although take longer than other participants, she reached intermediate level of heuristics, the other because they had memory complaints and, in fact, reached the lowest level. This last participant also reached intermediate level of heuristics probably thanks to his memory in a broad sense and affective behaviors intermediate, which was enough to keep her in the activity. As seen, there is a single possible relationship between cognition and affection, but several joints between these two dimensions, so one can only speak of "relations" between them. (2) the theory of balancing, as pointed out in the literature review, is confirmed as a reference that may be the point of confluence between cognition and affection, especially if it is by way of conduct, (3) the structural aspects not realize, alone, to analyze the psychological subject, why the need to make such an analysis via the microgenetic approach, (4) there is evidence that studies the development of relations between cognition and affect can be made viable research including conduct of microgêneses affective.

Keywords: cognition, affectivity, memory, aging

RESUMEN

Aspects cognitifs et affectifs sont indissociables du développement, de la cognition humaine est responsable de la structure comme l'affection peut réguler un tel développement. Cette thèse vise à étudier, dans une perspective microgénétique, la relation entre la cognition et l'affect. La méthode théorique utilisée et se fondent sur Piaget, dont la théorie a également embasou la collecte des données, réalisée avec six femmes âgées entre 60 et 67 ans. Le plan de recherche a été à travers sept étapes: (1) entrevue initiale pour identifier le mode de vie des participants, (2) l'entrevue clinique pour étudier les aspects affectifs de jeu avant les ateliers, la mémoire expérimentation (3), (4) Game Face To Face ateliers de pratiquer le jeu, (5) des situations problématiques, (6) l'entrevue clinique pour étudier les aspects affectifs de jeu après les ateliers; (7) Histoires sur la soumission Aspects affectifs. Les catégories d'analyse ont été étudiés: (1) la mémoire, (2) les aspects cognitifs du comportement, (3) heuristiques, (4) les aspects affectifs du comportement des sentiments d'intérêt, l'estime de soi et le désir. Pour chacune de ces catégories ont été adaptés niveaux, ce qui a permis d'étudier les aspects en question. Les résultats indiquent que: (1) d'abord, il n'est pas possible de parler de «respect» au singulier, mais dans les "relations", car ils peuvent être multiples, avec des combinaisons variées. Le participant ayant le plus bas niveau de la période de l'analyse heuristique a démontré le plus bas niveau d'intérêt, ce qui indique l'importance des aspects affectifs du développement. Le participant ayant le plus haut niveau de l'analyse heuristique a démontré le genre de conduite a évolué au cours des trois sentiments analysés. Les deux participants qui étaient à un niveau intermédiaire d'heuristiques pas commis d'erreur dans un match, c'est à dire, pas déséquilibré, qui a également démontré l'importance de l'erreur dans le processus d'équilibrage et de développement. Mémoire, à son tour, a joué un rôle important dans l'analyse de deux autres participants: l'un parce qu'il a eu troubles de la mémoire, mais atteint le niveau maximum de l'expérience, et bien que prendre plus de temps que les autres participants, elle a atteint le niveau moyen de l'heuristique, l'autre parce qu'ils avaient troubles de la mémoire et, en fait, a atteint le niveau le plus bas. Ce dernier participant a également atteint le niveau moyen de l'heuristique probablement grâce à sa mémoire dans un sens large et affective des comportements intermédiaire, ce qui est suffisant pour la maintenir dans l'activité. Comme on le voit, il existe une relation simple possible entre la cognition et de l'affection, mais plusieurs articulations entre ces deux dimensions, donc on ne peut parler de «relations» entre eux. (2) la théorie de l'équilibre, comme l'a souligné dans la revue de la littérature, est confirmée comme une référence qui peut être le point de confluence entre la cognition et de l'affection, surtout si elle se fait au moyen de la conduite, (3) les aspects structurels rendent pas compte, seul, pour analyser le sujet psychologique, pourquoi la nécessité de procéder à une telle analyse par l'approche microgénétique, (4) il existe des preuves qui étudie le développement des relations entre la cognition et affecter peut être faite de recherche viable, y compris la conduite de microgêneses affective.

Mots-clés: cognition, affectivité, la mémoire, le vieillissement

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o envelhecimento tem feito parte de minha vida há pouco tempo – os últimos sete anos apenas – mas isso foi suficiente para provocar algumas transformações na maneira como penso e sinto o mundo. Até pensar que sete anos é pouco faz parte dessas mudanças. O trabalho com idosos permite um novo olhar sobre a vida.

Ao longo desses sete anos, tanto no mestrado, quanto no doutorado, as pesquisas que realizei com idosos do sexo masculino e feminino ocorrerem por meio de oficinas de jogos de regras, o que permitiu uma interação que vai muito além da sistemática de procedimentos e observações. É difícil não se deixar levar pela animação ou não aproveitar nenhuma lição de vida. Estudar o envelhecimento permite o aprendizado sobre como se desenvolver de uma maneira mais eficaz e satisfatória, levando em conta nossos interesses.

Aprendi na graduação, com o Prof. Dr. Helvécio de Siqueira e Silva, que "quem sabe viver, sabe morrer". Uma das resistências para se estudar o envelhecimento é porque ele nos lembra constantemente da finitude, das limitações, mas é justamente o contrário – aprenda a viver e não terá nenhum problema em envelhecer. O foco dos idosos é no presente, essa é uma lição para toda a vida.

Meu momento é essa tese, que fala de cognição e afeto, na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento. As três dimensões seguintes me são caras: os porquês sempre me perseguiram, e a maneira processual do pensar piagetiano satisfaz plenamente essa necessidade; a maneira como as pessoas pensam, tão diferentemente da minha própria maneira de pensar, muitas vezes traz uma curiosidade extra; o afeto começou a fazer parte das minhas reflexões a partir das oficinas com os idosos, e talvez

por causa deles, mas já não consigo me dissociar das questões afetivas, conscientemente, porque entendi que sem essa dimensão a vida fica sem sentido.

Esta é uma tese, portanto, que discute os modos de pensar e sentir de pessoas idosas, que por terem tido mais tempo aqui do que a maioria dos que vão ler esse trabalho, têm maior probabilidade de ter o que nos ensinar.

Uma parte teórica e os resultados da tese serão apresentados no formato de artigo científico, o que incluirá boa parte da revisão da literatura, que se fosse também discutida no corpo da tese, tornaria o trabalho repetitivo. O método, entretanto, mesmo sendo descrito nos estudos, será exposto na íntegra antes da apresentação dos artigos, objetivando apresentar ao leitor a sequência do procedimento e a totalidade dos instrumentos utilizados.

O trabalho ficou estruturado da seguinte forma: alguns aspectos teóricos iniciais, sobre o envelhecimento e sobre o termo "cognição" são trabalhados nas próximas seções, porque não entraram em nenhum dos artigos. Depois disso, há uma divisão: primeiro são discutidos os aspectos cognitivos, incluindo a revisão de literatura, e em seguida os aspectos afetivos, também com um artigo teórico. Apenas o último artigo discute as relações entre cognição e afetividade. Todos os artigos foram elaborados de acordo com as normas estipuladas pelos periódicos para qual foram ou serão enviados. As demais partes da tese foram redigidas de acordo com as normas da ABNT.

Todo o material apresentado refere-se aos dados coletados junto a seis mulheres acima de 60 anos, por meio de oficinas com o jogo Cara a Cara, de entrevistas realizadas de acordo com o método clínico, de um experimento de memória e de um instrumento denominado *Histórias sobre Aspectos Afetivos*.

O primeiro artigo, intitulado **Equilibração e Tomada de Consciência: Análise do Jogo Cara a Cara**, e foi publicado pela revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.

De cunho teórico, ele foi escrito entre 2008 e 2009, e fez parte de um momento em que a tese ainda não tinha o formato atual, porque estava sendo realizada a revisão de literatura. Tanto assim que o aspecto teórico "tomada de consciência", abordado no artigo, não compõe uma categoria de análise na parte empírica da pesquisa. O artigo foi aqui incluído porque esse percurso foi fundamental para ampliar o conhecimento do tema "equilibração", esse sim, fundamental para este estudo.

O segundo artigo é intitulado **Aspectos da Conduta e do Nível de Análise Heurística em Idosas**, e aborda os resultados encontrados em relação a uma parte dos aspectos cognitivos investigados. Ele foi elaborado de acordo com as normas da revista *Psicologia Argumento*.

O outro aspecto cognitivo estudado foi a memória, apresentada no terceiro artigo denominado **O Papel dos Esquemas na Memória de Idosas Saudáveis**, já enviado para a revista *Psicologia em Estudo*, de Maringá. Neste artigo é apresentada uma revisão de literatura sobre o tema envolvendo várias teorias, mas a pesquisa manteve o referencial epistemológico piagetiano do restante dos estudos.

O quarto artigo, teórico, diz respeito aos aspectos afetivos, com o título de **Estudo da Afetividade por meio da Análise das Condutas** e foi elaborado de acordo com as normas da revista *Interação em Psicologia*.

O quinto artigo traz uma pesquisa empírica sobre a afetividade das participantes **- Aspectos Afetivos da Conduta de Idosas em Relação ao Jogo Cara a Cara** e está impresso nas normas da revista *Psicologia: Teoria e Prática*.

O sexto e último artigo é intitulado **Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas**, elaborado conforme as normas da revista *Schème*, e apresenta uma síntese dos resultados da tese.

O detalhamento sobre o perfil das participantes e as oficinas encontra-se nos Apêndices A (Capítulo de Livro), D (Panorama de Respostas das Participantes) e E (Estudo de Caso das Participantes).

A seguir serão discutidos os temas “envelhecimento” e “cognição”, que nos artigos aparecem de forma breve devido à limitação de páginas impostas pelos periódicos.

1.1 Envelhecimento: uma Temática para a Psicologia do Desenvolvimento

O presente estudo busca investigar, como será detalhado mais adiante, compreender a relação entre aspectos cognitivos e afetivos em um contexto de oficinas de jogos de regras. Os participantes escolhidos para participar dessas oficinas foram mulheres com faixa etária acima de 60 anos, por um critério de conveniência da pesquisadora. Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre envelhecimento, mas sobre cognição e afeto. A breve descrição de envelhecimento aqui colocada tem a intenção de delinear o perfil dos participante e os paradigmas que orientaram a análise de seu comportamento. Alguns pontos, portanto, precisam ser abordados.

O primeiro deles refere-se aos paradigmas que sustentam as concepções aqui adotadas, porque a maneira como esse fenômeno é visto depende da visão de mundo assumida. Neri (2001) discute amplamente essa questão abordando vários paradigmas, mas que podem ser resumidos entre aqueles que priorizam a biologia, por meio do ciclo de vida, e aqueles que consideram a influência do meio e das diferenças individuais, entre esses o *life-span*. Na formação de psicólogos, essa é uma dificuldade corriqueira. Uma simples evocação livre, solicitando a alunos de graduação de Psicologia que digam as cinco palavras que vêm a sua cabeça quando pensam em... (criança, adolescente,

adulto, idoso) demonstra claramente que o paradigma biologizante não foi abandonado no senso comum. Ao longo de alguns anos o conteúdo se repete: sobre crianças surgem termos que remetem ao lúdico; sobre o adolescente, à sexualidade; em relação ao adulto, ao trabalho e para o idoso costumam sobrar temas como a morte, a doença e a dependência. O único conteúdo positivo é "sabedoria". Esse dado empírico, vivenciado no cotidiano da vida acadêmica, é corroborado por Laranjeira (2010), que discute a presença das duas formas de entender o envelhecimento – como empreendedorismo ou como exclusão social – na sociedade portuguesa, sendo que o último continua muito presente. Segundo ele, para avaliar o grau de humanidade da sociedade é preciso conhecer o lugar que é reservado a seus idosos.

O primeiro passo, portanto, ao se ensinar e ao se estudar a psicologia do envelhecimento é entender as crenças que os alunos já possuem acerca do fenômeno. Na maioria dos casos, a dificuldade geral é lidar com a finitude e com as limitações, além de uma visão equivocada de que a velhice é pautada apenas por perdas.

O paradigma biologizante, segundo Neri (2001) e Neri e Yassuda (2004), considera o envelhecimento como um processo de crescimento, culminância (procriação) e contração (declínio). A visão puramente biológica traz muito de determinístico, inevitável, que atrapalha o estudo do envelhecimento.

O paradigma *life-span*, por outro lado, considera envelhecimento e desenvolvimento como processos correlatos, ou seja, mesmo que haja limitações biológicas, pode ocorrer desenvolvimento. Esse é o pressuposto adotado nesta tese. No envelhecimento pode haver perdas e ganhos, aliás, como em qualquer outra fase da vida.

O segundo ponto a ser abordado refere-se ao recorte teórico adotado nesta tese para o estudo do envelhecimento – cognição e afeto. Neri e Yassuda (2004) apontam, a

partir de revisão de literatura internacional que, entre os principais tópicos da psicologia do desenvolvimento na atualidade estão as “emoções” e o “curso do desenvolvimento intelectual”, ou seja, ambos os tópicos são investigados e têm sido priorizados pelos estudiosos, sendo o foco principal desta tese.

Na revisão de literatura, quase uma unanimidade dos trabalhos apontam para o aumento da expectativa de vida, mas esse é um conceito que precisa ser definido. De acordo com Stuart-Hamilton (2002, p. 16), expectativa de vida “[...] se refere à idade por volta da qual a metade de um grupo de pessoas nascidas em um mesmo período morre”. Isto não significa, necessariamente, que a população está tendo melhores condições de vida, mas sim que a mortalidade está menor. Viver mais nem sempre significa viver melhor.

A população acima de 60 anos representava 8,6% da população total brasileira em 2000, e passou a representar 12,4% em 2010. No estado do Espírito Santo, esse índice variou de 7,7% em 2000 para 11,9% em 2010. Em todos os levantamentos há mais mulheres idosas do que homens na mesma faixa etária. No Espírito Santo, por exemplo, 6,6% da população total são de idosas e 5,3% de homens na mesma faixa etária (BRASIL, 2010). Essa é uma das razões para a presente pesquisa ter sido realizada com um grupo de mulheres. Além disso, a experiência no mestrado demonstrou a dificuldade de se formar grupo com homens, uma vez que na região onde a coleta de dados aconteceu (município de Vitória) o comportamento dos homens com os quais houve contato demonstrava uma tendência para um convívio social mais restrito.

Devido ao aumento dessa expectativa de vida, os profissionais de saúde, educadores e psicólogos do desenvolvimento precisam preocupar-se em promover um envelhecimento que proporcione ao idoso a manutenção de sua autonomia.

A preocupação com a prevenção do chamado envelhecimento secundário é uma prioridade porque este envelhecimento é aquele em que o indivíduo sofre uma doença que é característica da idade, mas que poderia ser evitada, dependendo de seu estilo de vida (STUART-HAMILTON, 2002; PARENTE, 2006; GUARIENTO; NERI, 2010). As diversas morbidades que podem acometê-los causam prejuízos à autonomia dos idosos, fator fundamental para que haja preocupação com sua auto-estima.

O envelhecimento, principalmente o secundário ou patológico, pode ocasionar dependência do idoso que, segundo Guariento e Neri (2010, p. 31) pode ser caracterizada como "[...] necessidade do apoio ou da ajuda de outrem para sobreviver, para realizar e para decidir". O envelhecimento primário diz respeito àquele fenômeno universal e biológico que faz parte do passar dos anos, mas que não é uma doença. O envelhecimento terciário está relacionado ao declínio terminal, caracterizado por um período relativamente curto. Os esforços precisam estar concentrados no envelhecimento primário e secundário, de modo a manter o idoso autônomo o maior tempo de vida possível.

Neri (2001) define três dimensões de capacidades que precisam ser avaliadas pelos profissionais para manter o idoso autônomo: (1) capacidade funcional do ponto de vista clínico, que vai desde atividades simples até aquelas mais complexas, relacionadas ao cotidiano: cuidar da higiene pessoal, tomar os remédios nas dosagens e nos horários corretos, administrar orçamento, planejar viagens, participar de grupos sociais, trabalhar; (2) capacidade funcional do ponto de vista do uso do tempo e (3) capacidade funcional do ponto de vista cognitivo, esse último foco do presente trabalho.

Foi realizada uma revisão de literatura com o tema envelhecimento nas bases de dados Scielo e Pepsic, considerando o período de 2000 a 2010. Foram usados os descritores envelhecimento e seus correlatos (velhice, idoso, idosos, idosa, idosas,

terceira idade) + cognição (e inteligência), com o filtro “resumo”. Estes foram os resultados: 17 estudos na base Scielo e sete na base Pepsic. A terminologia “terceira idade” é utilizada em estudos de outras áreas, mas não relacionados à cognição. Com o descritor “cognitivo” esse número sobre para 89 trabalhos na Scielo e quatro na Pepsic.

Ao incluir os descritores Piaget + envelhecimento, não foi encontrado nenhum trabalho no filtro resumo. Assim, ampliou-se o filtro para “todos os índices” e, ao não aparecer nenhum resultado, foi mantida apenas a palavra “Piaget”. Dessa forma, foram encontrados 91 artigos na Scielo e 44 na Pepsic e todos tiveram seus resumos analisados, mas nenhum versava sobre o envelhecimento. Os dois artigos produzidos sobre envelhecimento pela autora da presente tese e seu orientador que falam especificamente de envelhecimento não se encontram nas bases de dados pesquisadas. Assim, outros trabalhos relacionando envelhecimento e Piaget também podem ter sido realizados e não foram localizados, mas pode-se afirmar que há escassez de estudos brasileiros com esse recorte.

Quanto ao descritor “memória”, que é o principal foco das pesquisas sobre cognição no processo de envelhecimento, foi realizada uma revisão de literatura específica, em base nacional e em uma revista internacional. Esta revisão está apresentada no terceiro estudo.

A presente tese não pretende tratar, especificamente, do tema envelhecimento, mas da relação dos aspectos cognitivos e afetivos de idosas em um contexto de oficinas de jogos de regras.

1.2 Por que Discutir Cognição e não Inteligência?

Piaget foi um autor preocupado em entender como se dá a construção do conhecimento. Em vários livros ele utiliza o termo inteligência para destacar seu objeto de estudo. Em alguns estudos realizados no Brasil também é comum a utilização da terminologia "aspectos cognitivos" (SANTOS; ORTEGA; ROSSETTI, 2006; SOUZA, 2008; QUEIROZ et al., 2009). Eis, pois, uma dificuldade inicial que precisa ser ultrapassada para circunscrever o objeto de estudo desta tese: o que se pretende, afinal, pesquisar – a inteligência, o pensamento, o conhecimento ou a cognição? Respeitando as concepções piagetianas, é preciso delimitar quais apropriações serão feitas de sua obra.

Uma alternativa para esse delineamento seria buscar em outras vertentes teóricas as definições necessárias. Entretanto, como variam conforme a epistemologia de cada arcabouço, não parece ser esse um procedimento que trará resultados consistentes. Sendo assim, será necessário recorrer à etimologia das palavras para escolher a mais apropriada para o estudo em questão (HOUAISS, 2001).

a) *Conhecimento*: é descrito no dicionário como

> o ato ou a atividade de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência; ato ou efeito de apreender intelectualmente, de perceber um fato ou uma verdade; cognição, percepção; domínio, teórico ou prático, de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica etc.; competência, experiência, prática.

A palavra "conhecimento", por sugerir uma interação entre teoria e prática, parece adequada aos pressupostos piagetianos. Porém, ela não tornaria muito fácil a elaboração de problemas de pesquisa, dada a sua amplitude. Uma das dificuldades de se utilizar, em português, o termo "conhecimento" está na formulação de títulos de trabalhos, tais como: "O conhecimento de idosos acerca do jogo Cara a Cara" ou "Um

estudo piagetiano sobre o conhecimento de idosos no jogo Cara a Cara". Tais títulos poderiam não traduzir ao leitor o aspecto que, de fato, está sendo abordado, por se muito amplo. A palavra "conhecimento", portanto, apesar de traduzir com fidedignidade os pressupostos da teoria piagetiana, precisa ter um equivalente para exemplificar os recortes dos estudos realizados. Qualquer dos termos que sejam aqui escolhidos, claro está que o que se busca é caracterizar as formas de conhecer do sujeito, tanto sobre o objeto quanto sobre si mesmo.

b) *Pensamento*: "ato ou efeito de pensar; aquilo que se pensa" (HOUAISS). Em uma primeira análise, é possível destacar que apenas nas acepções do termo *pensamento* não foi encontrada a palavra *conhecimento*. Se essa palavra for utilizada de acordo com o referencial aqui adotado, ela não parece, portanto, traduzir os pressupostos piagetianos, porque não é sinônimo de *conhecimento* e porque não menciona diretamente a questão da ação.

Restaram, portanto, dois termos, *inteligência* e *cognição*. Esses foram os significados encontrados.

c) *Inteligência*: "faculdade de conhecer, compreender e aprender; conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para o conhecimento, para a compreensão da natureza das coisas e do significado dos fatos" (HOUAISS)

d) *Cognição*: "ato ou efeito de conhecer; processo ou faculdade de adquirir um conhecimento. Antônimos: ver antonímia de *prática* e sinonímia de *ignorância"*. (HOUAISS)

Ambos – inteligência e cognição - parecem atender às necessidades de expressar as maneiras pelas quais o sujeito apreende o mundo ao seu redor, principalmente porque o próprio Piaget utiliza o termo inteligência em várias de suas obras. Alguns elementos sobre os dois termos precisam ser analisados: (1) na palavra *inteligência* a definição

relata a *faculdade* de conhecer, enquanto na palavra *cognição* encontra-se o *processo* de conhecer. Talvez por isso os testes psicométricos utilizem a palavra *inteligência*, devido ao caráter pontual do que está sendo avaliado e, obviamente, se afastando da forma como Piaget concebe o termo. Para deixar o mais claro possível que Piaget não se preocupava com um resultado estático, a incorporação do termo *processo* parece mais adequada. Além disso, Piaget, ao utilizar o termo *inteligência* em sua obra, referia-se a um sujeito epistêmico, ou seja, geral; (2) a sugestão de observar a antonímia de prática na palavra "cognição" retrata exatamente o papel da ação na construção do conhecimento. Um dos antônimos da palavra prática é perplexidade, que pode ser vista como um desequilíbrio diante de uma situação incompreendida. De acordo com a teoria da equilibração (PIAGET, 1976), através da prática é possível resolver os problemas que deixaram o sujeito perplexo, ou seja, a prática pode promover o equilíbrio através da construção de esquemas que auxiliem a transformar o desconhecido em conhecido. Dentro dessa perspectiva o termo cognição parece atender às necessidades teóricas desse trabalho.

Depois de discutidos alguns dos termos que foram utilizados na presente investigação, faz-se necessário abordar também o contexto em que a pesquisa aconteceu - uma oficina de jogos de regras - mais precisamente do jogo Cara a Cara. Esse é um instrumento que já foi utilizado em pesquisas anteriores, como será apontado a seguir.

1.3 Considerações sobre o Jogo Cara a Cara

Esta pesquisa utilizou vários instrumentos, citados posteriormente no capítulo 3, sobre o método, mas um em particular precisa ser descrito detalhadamente, porque foi a

partir dele que a pesquisa foi estruturada, uma vez que ele foi o contexto a partir do qual as ações das participantes foram analisadas.

A utilização dos jogos ou games tem sido cada vez uma alternativa metodológica para estudos em várias áreas do conhecimento e, mesmo dentro da Psicologia, de várias linhas teóricas. Se o foco for pesquisas com referencial piagetiano no Brasil, temos que há uma crescente utilização desse instrumento para fins de pesquisas (SANTOS, 2006). Segundo a autora, é possível observar que as décadas de 80 e 90 somam 15 trabalhos, enquanto que apenas no período de 2000 a 2006 foram encontradas 30 produções. Esse dado indica uma tendência de aumento e valorização do jogo de regras como instrumento de pesquisa, como demonstrado abaixo.

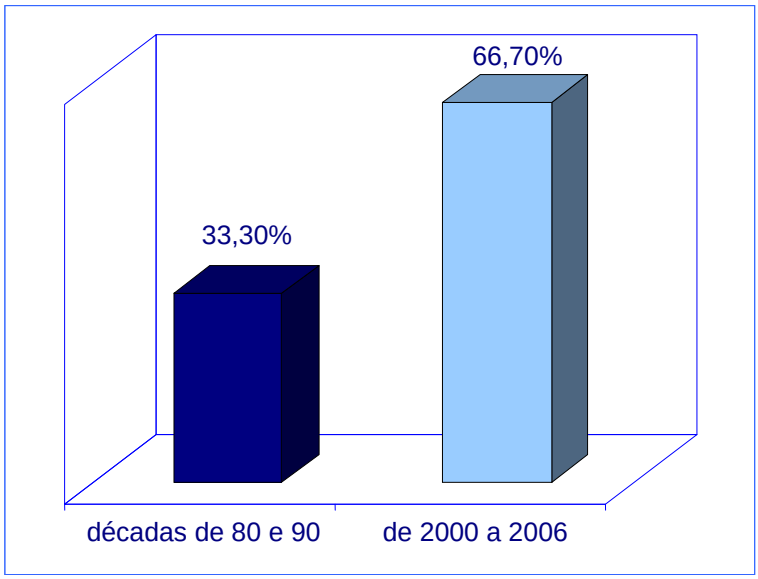


Gráfico 1 - Percentual de pesquisas empíricas realizadas entre as décadas de 80 e 90 e os anos de 2000 a 2006.

Em revisão realizada por Ribeiro e Rossetti (2009), que objetivava identificar a produção brasileira de trabalhos com jogos de regra a partir do referencial piagetiano, tem-se que 91,8% das pesquisas referiram-se a estudos empíricos, com ênfase nos aspectos do funcionamento cognitivo.

Há que se esclarecer o uso de jogos de regras com idosos, uma vez que tal fato pode gerar margem de dúvidas sobre a adequação desses instrumentos com pessoas que, habitualmente, não tem a prática de jogar. Ao trabalhar com idosos é possível perceber que sua relação com o jogo é semelhante ao que acontece em outras faixas etárias, ou seja, alguns se identificam com a atividade, outros não. Ao longo dos últimos sete anos foi possível entrar em contato com aproximadamente 40 idosos, e alguns se mostraram tão ou mais competitivos que alguns adolescentes ou adultos. Essa experiência está descrita no Apêndice A, que foi escrito para se tornar um capítulo de livro e que pode fornecer detalhes sobre a convivência com as mulheres que participaram das oficinas, como também sobre as demais pessoas que auxiliaram em todos os estudos pilotos realizados. Neste texto será possível observar que as mulheres participantes da presente pesquisa faziam parte de um grupo que praticou outros jogos, além de ter outros objetivos. Esta tese está delimitada a um recorte de quatro, dos 13 encontros que foram realizados com as participantes. Esse recorte trata especificamente das atividades relacionadas ao jogo Cara a Cara. Por uma contrapartida solicitada pela instituição onde foi realizada a coleta de dados, foi montado um programa de um semestre, com objetivos que fogem ao escopo do presente estudo.

O foco aqui será especificamente o jogo Cara a Cara, que foi o escolhido para esta pesquisa porque ao longo dos sete anos que decorreram entre o mestrado e o doutorado, tem sido o jogo de preferência da maioria dos idosos. Na revisão da literatura sobre o jogo Cara a Cara foram encontradas várias versões do jogo, uma delas é a versão clássica, denominada jogo das boas perguntas, utilizado por Piaget (1996), que consistia em apresentar vinte imagens de animais, de quatro categorias diferentes (mamíferos, pássaros, artrópodes e moluscos), dispostas em quatro colunas sem nenhuma ordem. Ambos, experimentador e sujeito, ficavam com as mesmas imagens, e

cabia à criança fazer perguntas (no máximo 4 ou 6), dependendo da versão, para tentar descobrir o animal. A limitação do número de perguntas era para que o sujeito, de fato, buscasse escolher as melhores perguntas, e não apenas ficasse enumerando os animais.

Segundo Santos (2006), outras variações do jogo, mas que mantêm o mesmo sistema lógico são encontradas nos seguintes estudos: Rossetti (1996) com uma versão chamada Arca de Noé; Magalhães (1999) com o Cara a Cara; Ribeiro (2005), com o Jogo das Boas Perguntas; Dell'aglli e Brenelli (2007), com a versão Descubra o Animal.

O jogo Cara a Cara a ser utilizado no presente estudo é uma versão comercial atualizada, da Estrela [R] (Figura 1), com rostos de personagens de várias idades e com características físicas diferenciadas, que podem ter classificações as mais variadas (com ou sem óculos, com ou sem cabelo, homem ou mulher, com ou sem chapéu, velho ou novo), mas que obedecem à mesma lógica do jogo utilizado por Piaget.

Figura 1 - Foto da Versão Comercializada do Jogo Cara a Cara (Internet)

Os níveis de evolução do jogo foram desenvolvidos levando em consideração o estabelecido nos trabalhos encontrados na revisão de literatura e, principalmente, nos experimentos de Piaget (1996).

Os estudos encontrados que utilizaram o Cara a Cara ou versões similares tiveram como participantes crianças. Foram realizadas investigações com 12 crianças e adolescentes com idade entre sete e 13 anos (MAGALHÃES, 1999); com 12 crianças e adolescentes entre dez e 15 anos (ROSSETTI, 1996); com seis crianças entre oito e 12 anos (RIBEIRO, 2005) e com 40 crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos (DELL'AGLI; BRENELLI, 2007). De acordo com a revisão de literatura, portanto, esse é possivelmente o primeiro estudo com idosos utilizando esse jogo. Nessa revisão não foram considerados os trabalhos realizados com o jogo senha, similar ao cara a cara, tendo em vista que o sistema lógico dos dois jogos não é assim tão aproximado, porque o jogo senha, ao fornecer sistematicamente "pistas" para o jogador, permite níveis de inferência diferentes.

Os objetivos das pesquisas encontradas foram variados: (1) verificar a eficácia da técnica da inversão de papéis (ROSSETTI, 1996); (2) Conhecer o modo como as crianças interagem com o jogo Cara a Cara (MAGALHÃES, 1999); (3) analisar o funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem (RIBEIRO, 2005); (4) Investigar a possibilidade de o jogo ser introduzido no diagnóstico psicopedagógico, mas especificamente na avaliação da construção da noção de classificação (DELL´AGLI; BRENELLI, 2007). Como se pode observar, somente no último trabalho o jogo em si, como instrumento, foi objeto de estudo. Nos demais, ele foi utilizado como instrumento de coleta de dados, tal como ocorreu também no presente estudo.

Os aspectos teóricos privilegiados em cada um desses estudos foram por sua vez: (1) as formas elementares da dialética e a relação entre o possível e o necessário

(ROSSETTI, 1996); (2) as formas elementares da dialética, a relação entre o possível e o necessário e a lógica das significações (MAGALHÃES, 1999); (3) todos os aspectos citados nos itens 1 e 2, além da gênese das estruturas lógicas elementares (RIBEIRO, 2005); (4) a noção de classificação através das formas elementares da dialética (DELL´AGLI; BRENELLI, 2007).

O presente estudo, por sua vez, pretende analisar as ações das idosas tomando como referência, principalmente, a teoria da equilibração e investigando a afetividade das participantes em relação ao jogo.

Tendo definido alguns primeiros aspectos teóricos da pesquisa, será necessário então explicitar a maneira como o problema de pesquisa foi desenvolvido.

1.4 Contextualizando o Problema de Pesquisa

A relação entre cognição e afeto vem fazendo parte do cotidiano de alguns estudiosos da área de desenvolvimento, aprendizagem, educação, neurociências e suas mais diversas interfaces. Focando especificamente nos estudos com o referencial piagetiano, a revisão de literatura traz uma visão panorâmica da evolução dos estudos da relação entre cognição (ou inteligência) e afeto.

Queiroz (2000) parece ser uns dos precursores na investigação dessa temática no Brasil. Orientado pelo professor Lino de Macedo (Universidade de São Paulo), ele busca a relação entre aspectos cognitivos e afetivos pela via da teoria da equilibração e pela análise das condutas (PIAGET, 1976). Nessa época, o livro hoje mais utilizado para o estudo da afetividade – Inteligência e Afetividade – era apenas um documento mimeografado e ainda pouco estudado nos círculos acadêmicos, apesar de já fazer parte da revisão de literatura de sua tese na versão em francês. As principais conclusões a que

chegou com relação à afetividade foram que, como Piaget já afirmava, não foi encontrada dicotomia entre cognição e afetividade e os erros sistemáticos estavam vinculados a manifestações da afetividade. Dar importância à afetividade na análise dos resultados finais de uma pessoa foi um passo importante para lançar novos desafios ao estudo da questão.

Ainda nessa época, Souza (2002) inicia publicações sobre afetividade e inteligência, baseada principalmente em Piaget (2005), usando a edição original de 1954. Seus estudos continuam evoluindo até hoje, presentes nos trabalhos da autora (SOUZA, 2005; SOUZA et al., 2008; SOUZA, 2011). Um dos instrumentos mais utilizados nesses trabalhos são os contos de fada, por meio dos quais ela investiga categorias criadas por ela e por seu grupo de pesquisa para avaliar níveis de evolução em sentimentos estudados por Piaget (2005).

O fato de cognição e afetividade serem indissociáveis é afirmado categoricamente em Piaget (2005), mas o autor não chegou a desenvolver pesquisas empíricas sobre sua teoria, deixando aos pesquisadores atuais a tarefa de avançar em relação à criação de procedimentos e instrumentos para intervir e pesquisar essa relação.

Macedo (2009) aponta um caminho necessário para se estudar a relação entre afeto e cognição: o ponto central para se entender o desenvolvimento está na teoria da equilibração, e é nesse aspecto teórico que será possível estudar concomitantemente cognição e afeto.

La Taille (2006) também se preocupa com essa temática e aponta preocupações sobre as bases epistemológicas necessárias para tal empreendimento, dizendo que o maior risco ao se estudar a relação entre essas duas dimensões é dar continuidade ao que se fez historicamente, ou seja, priorizar o aspecto afetivo, como se ele fosse estruturante do desenvolvimento, o que contraria o que foi proposto por Piaget (2005). Outro risco

para o qual ele alerta é a impossibilidade do estudo das duas dimensões se forem embasadas em teorias diferentes, uma vez que não seria possível discutir cognição e afeto a partir de epistemologias distintas.

A partir do sec. XXI, portanto, os estudos piagetianos encontrados sobre a relação entre cognição e afetividade utilizam basicamente como referencial duas obras de Piaget – A Equilibração das Estruturas Cognitivas, de 1975 e/ou Inteligência e Afetividade, de 1954. Os grupos de pesquisa situados na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade de Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) começaram a desenvolver estudos, por meio de seus programas de pós-graduação, e três deles serão aqui destacados para exemplificar os avanços na área. Os pontos mencionados a seguir dizem respeito não à contribuição geral de cada trabalho, mas apenas àqueles que embasaram esta tese.

Canal (2008), orientada pelo professor Sávio Silveira Queiroz (UFES) categorizou cada jogada de participantes entre 10 e 15 anos em relação ao jogo Mattix tanto em relação ao nível de análise heurística, quanto ao nível de conduta. Segundo a autora, como as categorias criadas não têm, todas elas, uma associação forte, ainda se faz necessário manter o estudo da heurística e da conduta em separado. Suas observações auxiliaram, entre outros aspectos, a aventar a possibilidade de se comparar as duas categorias de análise.

Dell'Agli (2008), orientada pela professora Rosely Palermo Brenelli (UNICAMP) lança, especificamente, o seguinte problema de pesquisa: "existe relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem?" (p. 131). O próprio problema de pesquisa já parte do pressuposto que a relação entre cognição e afeto existe. A questão é saber se existe essa relação entre dois grupos com situações diferentes. As condutas por ela analisadas

dizem respeito a comportamentos das crianças em sala de aula e em atividades lúdicas, classificando-as como positivas e negativas. Esse estudo contribuiu para a formulação do problema de pesquisa da presente tese no sentido de considerar que não é mais necessário perguntar sobre a existência do fenômeno (relação entre cognição e afeto), mas sim entender como essa relação se dá.

Garcia (2010), orientada pelo prof. Lino de Macedo (USP), complementa os dois estudos, na medida em que analisa condutas em comportamentos de um grupo de adolescentes ao longo de um ano. O objetivo de seu trabalho foi favorecer a construção de relações cooperativas em adolescentes, em um contexto de oficinas de jogos. Seu foco foi a interação entre os participantes da pesquisa e seu estudo contribui, entre outros aspectos, porque alia o estudo da conduta à interação entre pares.

Nas teses de Dell'Agli (2008) e Garcia (2010), a professora Maria Thereza Costa Coelho de Souza chegou a participar do exame de qualificação e forneceu contribuições teóricas para o desenvolvimento dos estudos. Na presente tese, seus trabalhos também são considerados porque foi a partir deles que o roteiro das entrevistas clínicas foi criado.

Aproveitando os frutos de todos os trabalhos aqui mencionados, é possível estabelecer, então, o problema de pesquisa da presente tese: Como se dá a relação entre cognição e afeto de mulheres acima de 60 anos em um contexto do jogo Cara a Cara? Assim, é possível sintetizar alguns pontos trazidos pela revisão da literatura: (1) já se sabe que um caminho possível e sugerido é que esse estudo seja embasado na teoria da equilibração (PIAGET, 1976) e no estudo da afetividade (PIAGET, 2005); (2) o caminho percorrido até aqui indica que um recorte para o estudo dos aspectos cognitivos e afetivos, utilizando a teoria da equilibração, pode ser os níveis de análise

heurística e os tipos de conduta, e (3) também é possível estudar os aspectos afetivos das condutas, tal como demonstrado em Dell´Agli (2008).

Como o problema de pesquisa do presente estudo está então, posicionado? Ele remete a uma síntese dos aspectos até aqui revisados nas pesquisas apresentadas anteriormente, da seguinte forma: (1) analisando o nível de análise heurística e os tipos de condutas tanto em relação aos aspectos cognitivos, quanto em relação aos afetivos, mas incluindo nessa análise os sentimentos denominados por Piaget (2005) como interesse, autovalorização e força de vontade. Da maneira como se pretendeu fazer essa síntese, não foi encontrado estudo similar na revisão de literatura; (2) dando prioridade à análise do mundo interno das participantes e não às suas interações, ou seja, investigar como elas se sentem em relação a si mesmas e em relação ao mundo a sua volta e (3) realizando estudos com idosos, que é um foco raro nas pesquisas piagetianas.

Como se poderá observar ao longo do delineamento da pesquisa e, posteriormente, da apresentação dos resultados, não foi objetivo da presente pesquisa investigar a relação direta entre algumas categorias, como por exemplo, a comparação entre aspectos cognitivos e afetivos das condutas. Não houve comparação termo a termo de todas as categorias, porque tal procedimento não coadunava plenamente com os objetivos da tese, como se verá mais adiante no próximo capítulo. O foco da análise foi lançar um olhar para a forma como todas as categorias se relacionaram em uma mesma participante, buscando entender as relações estabelecidas entre elas, em um contexto real de uma idosa. O tratamento dos dados coletados foi exclusivamente qualitativo, até porque a comparação de todas as categorias entre si seria compatível com outros problemas de pesquisa e um delineamento quantitativo, o que não foi o caso. Os níveis de análise heurística foram os únicos a serem comparados com os aspectos cognitivos

da conduta, por fornecerem informações sobre a cognição das participantes, juntamente com a avaliação dos níveis de memória.

Na revisão de literatura não foi encontrado nenhum estudo piagetiano sobre a memória, e por causa da faixa etária das participantes ele precisou ser incluído. Este estudo também foi exclusivamente baseado em Piaget (PIAGET; INHELDER, 1979).

A seguir serão apresentados os objetivos da presente tese, que estruturam o problema de pesquisa aqui apresentado.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre aspectos cognitivos e afetivos de idosas, com base na teoria de Piaget, em um contexto do jogo Cara a Cara.

2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Em relação aos Aspectos Cognitivos

1. Caracterizar o tipo de conduta de cada participante no jogo Cara a Cara, em relação aos aspectos cognitivos.
2. Caracterizar o nível de análise heurística de cada participante no jogo Cara a Cara.
3. Identificar o papel dos esquemas de cada participante em um experimento de memória no sentido amplo.
4. Comparar o nível de análise heurística e os tipos de conduta das participantes no jogo Cara a Cara.

2.2.2 Quanto aos Aspectos Afetivos

5. Caracterizar os tipos de conduta que cada participante demonstrou em relação às oficinas do jogo Cara a Cara considerando os seguintes aspectos: interesse, autovalorização e força de vontade.

2.2.3 No que diz Respeito à Comparação entre os Aspectos Cognitivos e os Afetivos

6. Comparar os aspectos cognitivos e afetivos de cada participante em relação às categorias: memória, nível de análise heurística, aspectos cognitivos das condutas e os seguintes aspectos afetivos – interesse, autovalorização e força de vontade.

3 MÉTODO

Este estudo foi baseado no método clínico, tal como preconizado por Piaget (1975), que alerta para o cuidado, principalmente, no momento da coleta de dados, que não deve induzir as respostas, nem deixar o participante tão livre a ponto de se perder o foco da investigação.

De acordo com Delval (2002), o método clínico se caracteriza por ser um procedimento que objetiva investigar como o sujeito pensa, percebe, age e sente e nem sempre se dá apenas por via de entrevistas, mas também pode se dar por meio da proposição de atividades. Segundo o autor, é importante considerar a interação entre o experimentador e o sujeito, ou seja, as intervenções sistemáticas realizadas ao longo da pesquisa. Ele aponta ainda que umas das novidades apresentadas por Piaget ao utilizar o método clínico foi utilizá-lo para indivíduos saudáveis, como é o caso da presente pesquisa.

Como se vê, a relação entre o problema de pesquisa aqui colocado e as proposições teóricas e metodológicas de Piaget fornecem uma coerência interna ao delineamento da presente investigação.

3.1 Local da Pesquisa

As participantes dessa pesquisa cursavam uma Universidade Aberta para a Terceira Idade há três anos. As disciplinas oferecidas podem ser lúdicas, cognitivas ou relacionadas a arteterapia, por exemplo, o que proporcionou às idosas um ambiente estimulador e crítico. O detalhamento do contexto das oficinas encontra-se no Apêndice A.

3.2 Participantes

As seis participantes tinham idade entre 61 e 67 anos, sendo uma com ensino superior, uma com ensino superior incompleto e as demais com ensino médio.

O perfil delas[2] pode ser assim resumido: (1) Cláudia - 67 anos, casada, ensino superior; (2) Doralice - 62 anos, casada, ensino médio; (3) Êda - 63 anos, divorciada, ensino médio; (4) Iranilce - 65 anos, casada, superior incompleto; (5) Janaína - 65 anos, viúva, ensino médio; (6) Neuma - 61 anos, viúva, ensino médio. Todas tinham em comum o fato de participarem de vários grupos e terem pouco tempo durante a semana para os encontros individuais para a coleta de dados, por exemplo. Cláudia e Êda não estavam, à época, fazendo atividade física, mas caminhavam muito e cuidavam da própria casa. Todas eram religiosas e Neuma era a única que saía sempre para dançar com o namorado. Doralice era casada e seu esposo participou das oficinas junto com todas, mas não teve seus dados analisados devido ao delineamento metodológico. Muito bem-humorados, elas dizem que Doralice "dividiu" seu esposo com as demais. Tais brincadeiras são comuns em grupos de convivência, porque são raros os homens que participam. Essa foi a razão para não haver grupos comparativos entre homens e mulheres na presente pesquisa.

Uma condição básica para a participação da pesquisa foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que teve como objetivo esclarecer os detalhes dos procedimentos e comprovar a livre vontade das participantes. O modelo foi baseado nas normas referentes à realização de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho

[2] Os nomes utilizados ao longo do relato são fictícios.

Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e na Resolução nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2002, do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2000). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (Apêndice C).

A seguir encontra-se a descrição dos instrumentos e procedimentos dessa pesquisa.

3.3 Instrumentos e Procedimentos

A pesquisa foi realizada em sete etapas, cujas descrições serão feitas juntamente com os instrumentos.

Etapa 1:

Nesta etapa foi realizada individualmente uma **entrevista semiestruturada**, visando a obter dados gerais das participantes, incluindo o estilo de vida, fornecendo subsídios para a complementação da análise dos dados. Segundo Moura, Ferreira e Paine (1998), a entrevista semiestruturada situa-se entre um ponto intermediário entre a entrevista estruturada (com número limitado de categoria de respostas) e a entrevista não estruturada (em que se fornecem apenas estímulos iniciais). No caso da presente pesquisa, pretendeu-se investigar o estilo de vida das participantes para compor um perfil geral, não sendo possível manter apenas questões fechadas, nem a composição aberta de itens gerais.

O conceito de estilo de vida, segundo Possas (apud ALMEIDA-FILHO, 2004) diz respeito "[...] às formas sociais e culturalmente determinadas de viver, que se expressam em condutas, tais como a prática de esportes, dieta, hábitos, consumo de tabaco e álcool". Conhecer os hábitos das participantes complementou a análise dos dados. Vários autores corroboram com o pressuposto de que o convívio social e hábitos

saudáveis podem alterar o ritmo do declínio cognitivo (STEVENS et al., 1999; SCHAIE, 1996; DENISE et al., 2002; ANSTEY; HOFER; LUSZCZ 2003; DÍAZ.; LOZANO; RODRIGUES, 2003; SCHAIE, 2004; ARGIMON, STEIN, 2005; LÖVDÉN; GHISLETTA; LINDERBERGER, 2005; SCHAIE, 2005; WEST; BAGMWELL; DARK-FREUDEMAN, 2005; FLICKER et al., 2005). A seguir encontra-se o roteiro desta entrevista.

Quadro 1 - Entrevista sobre estilo de vida

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTILO DE VIDA
Dados Gerais
Nome: Data de Nasc.: ___/___/___ Idade: Data da Realização da Entrevista: ___/___/___ Atividade Atual: Atividade antes de se aposentar: Aposentada? [ ] Sim [ ] não Se sim, em que trabalhou nos últimos 5 ou 10 anos antes de aposentar? Exerce alguma atividade remunerada? [ ] não [ ] sim Em qual atividade?
Mora em qual bairro: Mora sozinha? [ ] sim [ ] não Mora com (grau de parentesco): Participa de alguma atividade em grupo?
Escolaridade: [ ] não frequentou a escola [ ] 1º ciclo incompleto [ ] 1º ciclo completo [ ] 2º ciclo incompleto [ ] 2º ciclo completo [ ] ensino médio incomp. [ ] ensino médio completo [ ] ensino sup. Incomp. [ ] ensino sup. Completo
No seu lazer, você costuma jogar algum jogo? (Dama, dominó, baralho, xadrez.....) [ ] sim [ ] não Se sim, quantas vezes por semana/mês? Que tipo de jogos? Se não, nunca joga?
1- Você dorme bem? 2- Quantas horas por noite? 3- Acorda bem disposta ou cansada? 4- Dorme durante o dia? Se sim, quantas vezes e quantos minutos por vez? 5- Utiliza frutas e verduras nas refeições? 6- Quantas refeições faz ao dia? 7- Come fritura, gordura e/ou doces? Com que frequência? 8- Faz exercícios físicos? 9- Com que frequência? 10- Que tipo de exercícios? 11- Fuma ou já fumou? Quanto tempo e quantos cigarros por dia? 12- Faz uso de bebida alcoólica? Com que frequência? 13- Tem alguma doença que a impeça de fazer alguma atividade? 14- Se você precisar de ajuda, tem com quem contar? Quem? 15- Você considera que possui amigos?

Etapa 2:

Foi realizada individualmente uma entrevista clínica que teve por objetivo caracterizar a conduta de cada participante em relação aos seguintes aspectos afetivos: interesse, autovalorização e força de vontade.

Além disso, o jogo Cara a Cara foi brevemente apresentado em relação aos seus objetivos e regras. O roteiro da entrevista será apresentado em formato de Quadro para que fiquem explicitados quais sentimentos eram investigados com cada pergunta. Os sentimentos elencados para investigação foram baseados em Piaget (2001).

Quadro 2 - Entrevista clínica antes das oficinas

ENTREVISTA CLÍNICA (Antes das Oficinas)	
Nome: Data da Realização da Entrevista: ___/___/___	
ROTEIRO	**CATEGORIA ANALISADA**
Como você imagina que seria uma oficina de jogo de regras?	Interesse
Como você acha que seria sua aprendizagem de um jogo que você não conhece?	Interesse e Autovalorização
Na sua opinião, pelo que você conhece de você, você aprenderia a jogar esse jogo rapidamente ou lentamente? Por quê?	Autovalorização
E você ganharia mais ou perderia mais as partidas? Por quê?	
Na sua vida em geral, como você compara a sua forma de aprender em relação aos jovens de hoje em dia?	
Na sua vida em geral, você considera que hoje em dia você aprende melhor, igual ou pior que as pessoas mais jovens? Por quê?	
Ao longo da sua vida, quando você estava com 20, 30 anos, você acha que aprendia melhor, igual ou pior a todo mundo? Por quê?	
Você nota alguma diferença na maneira como você aprendia antes para como você aprende hoje? Se sim, qual?	
Como você compara a sua forma de aprender com as outras pessoas de sua idade?	
Quando você se compara com pessoas da mesma idade, você acha que aprende melhor, pior ou igual do que elas? Por quê?	
Pensando no seu jeito de ser, pensando na hora de aprender as coisas, qual seria uma qualidade sua?	
E defeito na hora de aprender, tem algum?	
Como você costuma agir quando tem um problema na sua vida difícil de resolver?	Força de Vontade
Quando você tem que buscar solução para um problema na sua vida, que está ao seu alcance resolver, mas que é difícil de resolver, como você reage? Por quê?	
Como você acha que seria a sua reação se você estivesse ganhando o jogo?	Interesse, Autovalorização e Força de Vontade
Como você acha que seria a sua reação se você estivesse perdendo o jogo	
Perder o jogo te deixaria desanimada para participar das oficinas?	Força de Vontade

Etapa 3:

O objetivo dessa etapa foi caracterizar o nível de memória das participantes. O experimento foi feito, necessariamente, antes das oficinas de jogos, de modo a controlar uma possível interferência com o resultado das partidas do Cara a Cara. O método clínico também foi a base desse experimento, tal como realizado por Piaget e Inhelder (1979), que apontam para o fato de que a memória de seriações simplesmente aditivas, com apenas um elemento, são mais simples que a memória de multiplicações seriais, como no caso de uma tabela de dupla entrada, em que é preciso ordenar os elementos levando-se em consideração duas dimensões.

O procedimento e o instrumento utilizado foram adaptados de um dos experimentos realizados pelos autores. Foram utilizados dois tabuleiros de madeira idênticos, como mostra a Figura 2:

Figura 2 - Modelo do tabuleiro utilizado para o experimento de memória.

Esse experimento foi adaptado de Piaget e Inhelder (1979) e tem como material: (1) dois tabuleiros de 28 x 28 cm, com 16 casas desenhadas; (2) 16 peças, todas com características diversas compostas da seguinte forma: quadrado de 5,5 cm vermelho escuro, quadrado de 4,5 cm vermelho escuro, quadrado de 3,5 cm vermelho escuro, quadrado de 2,5 cm vermelho escuro, quadrado de 5,5 cm vermelho médio, quadrado de 4,5 cm vermelho médio, quadrado de 3,5 cm vermelho médio, quadrado de 2,5 cm vermelho médio, quadrado de 5,5 cm rosa escuro, quadrado de 4,5 cm rosa escuro,

quadrado de 3,5 cm rosa escuro, quadrado de 2,5 cm rosa escuro, quadrado de 5,5 cm rosa claro, quadrado de 4,5 cm rosa claro, quadrado de 3,5 cm rosa claro, quadrado de 2,5 cm rosa claro; (3) outras 24 peças, sendo que 16 delas são exatamente iguais às descritas anteriormente e outras oito contém as mesmas formas e tamanhos, porém com uma tonalidade diferente. Na cartela de cores, inclusive, tende para o roxo. Para facilitar o procedimento, o tabuleiro foi desenhado no interior de uma caixa e na sua tampa.

Esses são os procedimentos para o experimento de memória: (1) mostra-se a cada participante, individualmente, o modelo, composto com 16 peças; (2) pede-se que participante descreva o modelo, estimulando-a a verbalizar ao máximo as características de tamanho e cor; (3) fecha-se a tampa do primeiro tabuleiro, escondendo o modelo; (4) entrega-se a participante um tabuleiro vazio e espalha-se 24 peças na mesa, incluindo as que têm a cor extra; (4) Pede-se que seja reconstituído exatamente o modelo; (5) Caso a participante não reconstitua corretamente a seriação das peças, mostra-se o tabuleiro inicial e pede-se que ela analise o que aconteceu, sem maiores interferências. Após essas considerações, fecha-se o tabuleiro original e pede-se novamente a reconstituição.

Cada uma das distribuições no tabuleiro é fotografada, de modo a registrar a configuração criada por cada participante.

Etapa 4:

Nesta etapa foram realizadas as oficinas com o jogo Cara a Cara, na versão comercializada. O objetivo era proporcionar a prática do jogo e foram propostas para cada participante quatro oficinas, uma por semana, de uma hora cada. Para a realização das partidas, eram formadas duplas e havia um tabuleiro para cada dupla. Uma participante ficava com uma carta, e a outra com o tabuleiro, tentando adivinhar qual era a carta. Havia rodízio constante entre as duplas. A opção por jogar com apenas um tabuleiro por dupla foi devido aos resultados dos estudos pilotos, que mostraram que os

participantes, de um modo geral, não conseguiam coordenar todas as ações em jogos com dois tabuleiros.

Ao longo das oficinas, as participantes foram observadas, tanto pela pesquisadora quanto pelas auxiliares de pesquisa em relação a relatos verbais, êxito ou fracasso nas partidas, demonstração de afetividade.

Etapa 5:

A etapa 5 tinha dois objetivos: (1) caracterizar o nível de análise heurística no jogo Cara a Cara; (2) caracterizar o tipo de conduta em relação aos aspectos cognitivos no jogo Cara a Cara, por meio das situações-problema e do registro de uma partida jogada com a experimentadora.

Estas são as seis **situações-problema**[3] apresentadas às participantes**.** As diversas características foram combinadas com o grupo antes do jogo, ou seja, o que seria considerado um "cabelo claro", por exemplo. Tal procedimento foi necessário porque em experiências anteriores aconteceram situações em que a partida ficou inviabilizada não porque os participantes não conseguiam jogar, mas porque sua comunicação era inadequada. Assim, uma resposta incorreta poderia acontecer pela interpretação da característica, e não por não conhecer o sistema lógico do jogo. Excetuando a primeira situação, que se trata de uma pergunta teórica sobre o jogo, as demais foram apresentadas no próprio tabuleiro:

Situação-problema 1:
Sem poder perguntar se é homem ou mulher, qual seria uma boa pergunta para se fazer no início do jogo? Por quê?

[3] Não foi possível operacionalizar uma foto nítida de cada personagem no tabuleiro, uma vez que detalhes como brincos, por exemplo, não poderiam ser identificados. Por isso, a opção foi descrever os detalhes físicos dos personagens, de modo a facilitar o raciocínio do leitor sobre o jogo.

Situação-problema 2:
Observe esse tabuleiro. Qual seria uma boa pergunta para fazer? Por quê?
Quadro 3 - Situação-problema 2

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)					Renato (homem, cabelos compridos e escuros, chapéu, olhos escuros)	
		Carlos (homem, idoso, chapéu, cabelos brancos, olhos escuros)			Cecília (mulher, chapéu, olhos e cabelos claros)		Sérgio (homem, cabelos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
		Paulo (homem, cabelos escuros,olhos claros, chapéu)					

Situação-problema 3:
Esse é o seu tabuleiro. Você precisa descobrir qual a carta está comigo. Você pergunta para mim: - Tem chapéu? Eu respondo: - Tem. Quais cartas você deve abaixar? (a resposta está marcada com um X).
Quadro 4 - Situação-problema 3

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)			Felipe (homem, cabelos e olhos escuros) **X**		Renato (homem, cabelos compridos e escuros, chapéu, olhos escuros)	João (homem, cabelos e olhos escuros) **X**
		Carlos (homem, idoso, chapéu, cabelos brancos, olhos escuros)	Pedro (Homem, cabelos claros, olhos escuros, barba, sem bigode) **X**				Sérgio (homem, cabelos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
Mateus (homem, idoso, careca, cabelos brancos, barba e bigode) X		Paulo (homem, cabelos escuros,olhos claros, chapéu)	Fernando (homem,cabelo e olhos claros, bigode, sem barba) X		Luis (homem, careca, barba e bigode escuros, olhos escuros) X	Marcos (homem, cabelos escuros e olhos claros) X	Diego (homem, cabelos escuros, olhos claros, brinco) X

Situação-problema 4:
Que pergunta foi feita para deixar o tabuleiro desse jeito? [4]

Quadro 5 - Situação-problema 4

		Luzia (mulher, óculos, brinco, cabelos e olhos escuros)	Fátima (mulher, óculos, cabelos e olhos claros)				
Clóvis (homem, óculos, cabelos e olhos claros)						Débora (mulher,idosa, cabelos brancos, óculos)	Sérgio ((homem, cabelos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
				Antônio (homem, idoso, óculos, careca, bigode branco)			

Situação-problema 5:
Esse é o seu tabuleiro. Você precisa descobrir qual a carta que está comigo. Você pergunta para mim: - Tem brinco? Eu respondo: - Não. O que você deve fazer?

Quadro 6 - Situação-problema 5

Tatiana (mulher, cabelos e olhos escuros)		Luzia (mulher, óculos, brinco, cabelos e olhos escuros)	Fátima (mulher, óculos, cabelos e olhos claros)		Alessandra (mulher, cabelos e olhos escuros, brinco)		
	Patrícia (mulher, cabelos e olhos escuros)			Carolina (mulher, cabelos e olhos escuros)		Débora (mulher,idosa, cabelos brancos, óculos)	
	Andréia (mulher, cabelos e olhos escuros)						

[4] Nas situações-problema 4, 5 e 6 há uma marcação das características comuns aos personagens, identificação necessária para responder aos desafios.

Situação-problema 6:
Que pergunta foi feita para deixar o tabuleiro desse jeito?

Quadro 7 - Situação-problema 6

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)						
Mateus (homem, idoso, careca, cabelos brancos, barba e bigode)				Antônio (homem, idoso, óculos, careca, bigode branco)	Luis (homem, careca, barba e bigode escuros, olhos escuros)		

Etapa 6:

Esta etapa atende ao objetivo de caracterizar o tipo de conduta em relação aos aspectos afetivos que cada participante tem acerca dos seguintes aspectos: interesse, autovalorização e força de vontade. Foram realizadas depois da participação nas oficinas.

Para tanto, foi utilizado o instrumento aqui intitulado “Histórias Sobre os Aspectos Afetivos”, que também se fundamentam no método clínico piagetiano. De acordo com Delval (2002, p. 91), é possível “[...] contar uma história ao sujeito e colocá-lo na situação e pedir que opine e faça comentários sobre ela. Um exemplo são as histórias que Piaget utilizou em seu estudo sobre O Juízo Moral na Criança [...]. Muito usadas no estudo da moralidade, as histórias, já utilizadas também por Souza (2002) podem fornecer subsídios para se compreender os sentimentos das participantes.

Essas foram as histórias utilizadas, lidas duas vezes para cada participante, em entrevista clínica individual.

História 1 (Interesse) - Márcia frequentava o centro de vivência e fazia várias atividades. Além disso, tinha compromissos com seus familiares, a quem ajudava sempre que podia, ou seja, não tinha tanto tempo para fazer tudo o que queria. Um dia, Márcia teve que escolher entre três atividades diferentes: uma oficina de artesanato, um coral e uma oficina de jogos de tabuleiro. Por qual dessas atividades ela teria mais interesse? Por quê? E se fosse você?

História 2 (Autovalorização) - Marta e Sofia estão chegando na sala onde acontecem as oficinas de jogos. Sobre a mesa, estão três tipos de jogos, e elas conhecessem todos. Um jogo elas acham muito difícil, outro jogo elas acham que tem média dificuldade e o outro jogo muito fácil. Qual deles você acha que elas iriam preferir jogar? Por quê? E se fosse você, qual iria preferir?

História 3 (Força de Vontade) - Albertina é uma pessoa que gosta de jogos de tabuleiro, entende que isso seria bom para estimular sua mente e está participando de uma oficina de jogos. Porém, ela perde algumas partidas e tem alguma dificuldade em entender as regras do jogo. O que você acha que ela vai fazer em uma situação de dificuldade? (esperar resposta). E se fosse você, o que faria?

Essas histórias foram apresentadas em um contexto de entrevista clínica, utilizando o método piagetiano.

Etapa 7:

Logo em seguida, foi realizada a última etapa dessa pesquisa, composta de outra entrevista clínica, também colocada no Quadro 8 para demonstrar quais sentimentos foram priorizados em cada pergunta.

Quadro 8 - Entrevista clínica depois das oficinas

ENTREVISTA CLÍNICA (Depois das Oficinas)	
Nome: **Data da Realização da Entrevista: ___/___/___**	
ROTEIRO	**CATEGORIA ANALISADA**
Como foi, para você, participar das oficinas?	Interesse
Na sua opinião, como foi para os outros participar das oficinas?	
As oficinas foram do jeito que você imaginou?	
O que houve de parecido?	
O que houve de diferente?	
Você considera que obteve algum benefício com as oficinas?	Avaliação geral das oficinas
Como você acha que foi seu aprendizado do jogo?	Autovalorização
Você usou alguma qualidade específica para aprender o jogo?	
Na sua opinião, algum defeito seu te atrapalhou de alguma forma na hora de aprender?	
Como você reagiu quando viu, se é que aconteceu, que a carta na mão da colega não era igual a sua?	Interesse, Autovalorização e Força de Vontade
Em algum momento ficou desanimada durante as oficinas? Qual e por quê?	Força deVontade
Você considera que a imagem, a idéia, o julgamento que você faz de você mesma te ajudou ou te atrapalhou durante as partidas? Por quê?	Autovalorização
Como ficou seu interesse pelas oficinas com o passar do tempo?	Interesse
Se você tivesse começado as oficinas agora, faria alguma coisa de diferente?	Avaliação geral das oficinas

3.4 Tratamento dos Dados: Critérios de Análise

Os relatos verbais decorrentes das entrevistas clínicas e da aplicação dos demais instrumentos encontram-se no panorama de respostas (Apêndice D) e poderá dirimir eventuais dúvidas sobre as participantes. Os critérios foram baseados em Piaget (2001; 1996) e nos estudos pilotos realizados.

Como a presente tese foi escrito no formato de artigos científicos, os termos utilizados estão definidos posteriormente, para não ficar repetitivo.

Para validar os critérios elaborados, tanto dos tipos de conduta, quanto dos níveis de análise heurística, foram seguidos os passos sugeridos por Delval (2002) e em todas as categorias procurou-se descrever os mínimos detalhes de ação, observados ao

longo de estudos pilotos e da própria pesquisa, de tal forma que outras pessoas pudessem utilizá-los sem ambiguidade.

Com esse propósito participaram da pesquisa cinco juízes, todos da área de psicologia. Um está com o doutorado em curso e os outros quatro são alunos de graduação. Essas foram as etapas: (1) primeira leitura do juiz com doutorado em curso, que resultou na necessidade de re-elaboração da apresentação dos resultados, colocados em forma de panorama de respostas; (2) julgamento de três juízes, alunos de graduação. Nessa fase buscou-se um "acordo interjuízes", como denomina Delval (2002, p. 172); (3) julgamento de um último juiz, que não havia tido contato anterior com a pesquisa.

O cuidado com a análise das respostas obtidas com os instrumentos citados foram os mesmos dos citados por Delval (2002), que alerta para as respostas sugeridas, as respostas de fabulação e as de não-importismo. As primeiras sempre são um problema, e para isso tanto as perguntas das entrevistas clínicas, quanto as histórias passaram por vários pré-testes, de forma a ter certeza de que as palavras utilizadas eram de total compreensão das participantes. Um cuidado na utilização do instrumento é permitir que a participante leia junto com o pesquisador ou então que o pesquisador leia a história duas vezes, de modo a minimizar possíveis falta de atenção. Quanto à perseveração e ao não-importismo, não é uma preocupação tão relevante, ao menos para idosos que não se encontram em situação de extrema fragilidade. Os sujeitos que participaram dos pré-testes, estudos pilotos e da própria pesquisa foram suficientemente seguros para responder e participar apenas do que lhes interessava, respondendo inclusive que não gostavam de jogar, como aconteceu em alguns pré-testes.

3.4.1 Critérios de Análise dos Níveis de Conduta em relação aos Aspectos Cognitivos

Conduta Alfa: quando um fato novo não produz nenhuma modificação no sistema. O sujeito pode reagir de duas formas: ou ele julga a perturbação fraca e pouco se modifica em relação a ela, ou ele a julga forte e simplesmente a negligencia. As compensações nesse tipo de conduta são apenas parciais, e o equilíbrio é instável. O jogo Cara a Cara tem uma característica que atende aos propósitos de se investigar o nível de conduta porque o jogador sabe quando a última carta que restou de pé em seu tabuleiro não corresponde ao que está na mão do outro jogador. Apesar de o erro ficar evidente, há jogadores que não se deixam afetar cognitivamente por esse fato, o que se pode perceber muito mais pela ausência de comportamentos. Por exemplo, esses jogadores não desistem de jogar, não se questionam o motivo de haver acontecido tal fato, nem pedem ajuda para descobrir onde erraram. Outros, por sua vez, responsabilizam o próprio jogo, que deveria, no caso, ter "algum defeito". Todas essas condutas serão, na presente pesquisa, categorizadas como "conduta Alfa".

Conduta Beta: nesse tipo, o sujeito reage ao elemento perturbador integrando-o ao sistema. Alguma modificação tal perturbação provocará no sujeito, por meio de assimilação, promovendo uma variação dentro de uma estrutura reorganizada. Note-se, entretanto, que as compensações aqui produzem apenas modificações parciais no sistema. No jogo Cara a Cara essa conduta se caracteriza por se perguntar os motivos do erro, questionar o colega com quem está jogando. Ao ouvir sugestões, o jogador tenta incorporá-las, por vezes repetindo as regras em voz alta, outras jogando mais lentamente, outras pedindo a um terceiro que confirme suas jogadas. Assim, ele demonstra a perturbação, mas apenas assimila, utilizando comportamentos já adotados, mas sem, contudo, acomodar uma modificação qualitativa para melhorar seus procedimentos no jogo.

Conduta Gama: é a mais evoluída, e implica que o sujeito é capaz de fazer antecipações das variações possíveis, deixando de ser perturbações e inserindo-se nas transformações virtuais do sistema. No jogo Cara a Cara o jogador com conduta gama modifica suas estratégias, percebe que errou por ter usado critérios de exclusão inadequados ou passa a escolher novas perguntas para excluir personagens.

3.4.2 Critérios dos Níveis de Análise Heurística no Jogo Cara a Cara

Nível I: Faz perguntas ao acaso, sem considerar características gerais dos personagens. Consegue identificar as características físicas, mas não generaliza, nem faz escolhas relevantes quanto à maior probabilidade de acerto. Mantém as questões nos "objetos conceituais" (PIAGET, 1996), ou seja, se concentra em um personagem e não na formação de classes de características. Explica os resultados do jogo como uma questão de acaso, ou seja, o sucesso como "sorte" e o fracasso como "azar", por meio de pensamento mágico que não leva em consideração a probabilidade de acerto de acordo com a qualidade das perguntas realizadas. Quando a carta que restou não é idêntica a sua, pensa que o jogo está errado.

Nível II A**:** os participantes nesse nível começam a introduzir perguntas que levam em consideração a quantidade de elementos presentes no tabuleiro, mas ainda não conseguem escolher as melhores perguntas, por não conseguirem formular questões que eliminem o maior número possível de cartas. Eles sabem que é preciso escolher boas perguntas, mas não consideram a dialética e a probabilidade. Apesar dessa diferenciação, no nível II as classes de características ainda são limitadas. Além disso, algumas explicações das estratégias são incoerentes. Apesar disso, para ser classificado como nível II (A ou B), é necessário ter noção de condição de inclusão, caso contrário não é possível acertar a carta.

Nível II B: mantém as características do II A, mas conseguem justificar com coerência suas ações, demonstrando um início de construção das formas de dialética e probabilidade. As perguntas são escolhidas com o critério de eliminar o maior número de cartas. A sorte ou fatores aleatórios são considerados apenas no que, de fato, refere-se ao jogo. A competência do adversário e o fato de haver cartas "melhores" é considerado.

Nível III: segundo Piaget (1996) é comum nas justificativas características deste nível surgirem termos inferenciais do tipo: "então", "portanto", que indicam subordinação dos julgamentos a suas implicações. Dessa forma, os julgamentos do sujeito são dirigidos por inferências, que por sua vez abarcam cada vez mais as características gerais. Para Piaget (1996, p. 25), nesse nível "[...] os processos ascendentes de composição se completam dialeticamente pelos processos descendentes de justificação e multiplicação dessas possibilidades". O círculo dialético se completa no que se pode traduzir com análise (sentido descendente) e síntese (sentido ascendente). O sujeito consegue formular uma teoria sobre o jogo, incluindo a decomposição de suas partes (características gerais compostas de detalhes físicos, resultado contrário à probabilidade e construção de estratégias para formular boas perguntas). É característica desse nível a percepção de que a sorte é um componente do jogo, e que nem sempre o resultado pode ser alterado de acordo com as perguntas realizadas. Existe a percepção que é possível, dependendo da partida, perceber que um resultado pode ser contrário à probabilidade, seja porque boas perguntas não foram suficientes para ganhar uma partida com uma carta desfavorável, seja porque um jogador que fez perguntas com pouca qualidade se beneficiou de uma carta favorável. O importante aqui não é o erro ou o acerto, mas a compreensão do sujeito de que a sorte (ou o azar) tem uma participação que, por vezes, promove um resultado contrário à

probabilidade, independente das habilidades cognitivas do jogador. O círculo dialético particular aqui representado não é mais elementar como no nível I, nem transitório como no nível II, mas abrange conceitos gerais e julgamentos.

3.4.3 Critérios de Análise dos Níveis de Memória

Nível I: começa a reconstituir o modelo de forma aleatória, sem demonstrar nenhum critério. Menciona as cores ou tamanhos, mas não relata relação entre eles, além de usar também o elemento distrator (cor extra). A maneira como coloca as peças no tabuleiro não contempla nenhuma organização, nem por cor, nem por tamanho, de forma a não estabelecer nenhuma sequência entre as peças.

Nível II: consegue demonstrar lembrança de algum detalhe do modelo anterior, seja pela escolha das cores, seja pelo tamanho das peças. Entretanto, ainda não respeita os esquemas necessários para colocá-las em sequência, seja de cor, seja de tamanho. Ao descrever o tabuleiro inicialmente, pode até mencionar uma seriação, mas tal fato não se repete quando precisa, sem ajuda, repetir as sequências propostas no modelo. Podem acontecer situações como: (1) colocar fileiras com mesma cor, mas não sequenciar as fileiras da mais clara para a mais escura; (2) colocar fileiras de mesma cor com tamanhos em ordem crescente em algumas peças e em outras, não; (3) respeitar um dos atributos (cor ou tamanho), mas sem coordenar os dois.

Nível III: demonstra capacidade de realizar uma seriação, com esquema antecipador, mas levando em consideração apenas um dos critérios – ou tamanho, ou cor. Em geral fica claro que possui o esquema, mas se deixa confundir pelo elemento distrator. Denota conhecer o esquema, mas tem dificuldade em evocar os dados, ou seja, demonstra dificuldade com a memória de sentido estrito. Podem acontecer situações como: (1) respeita a sequência de cores, mas não de tamanho; (2) respeita a sequência de tamanho, mas não de cores. Tais situações também podem acontecer em outros

níveis, mas apesar de o raciocínio e as justificativas estarem corretas, ainda ocorrem erros, mas são pequenos. Por exemplo, o tabuleiro é montado com a sequência correta de tamanhos e em tons gradativamente mais escuros, mas do rosa médio para o roxo, excluindo o branco. Nesse caso, costuma haver desequilíbrio e a participante demonstra que considera que algo está errado, mas não sabe ainda o quê.

Nível IV/A: o método de montagem do tabuleiro é de dupla seriação imediatamente antecipadora, depois da percepção do modelo. Como dito anteriormente, trata-se de uma memória muito mais elaborada, que compreende uma transformação do objeto e do sujeito. Ao comparar com o modelo na segunda tentativa, percebe o erro e em geral consegue acertar. É um erro relacionado mais à falta de atenção do que aos esquemas de seriação e classificação.

Nível IV/B: mantém as características no nível A, mas o tabuleiro fica idêntico ao modelo já na primeira tentativa. O que caracteriza esse nível é que o elemento distrator não causa perturbação, porque é imediatamente percebido.

3.4.4 Critérios de Análise dos Níveis de Conduta em Relação aos Aspectos Afetivos

Esses critérios são baseados nas mesmas definições que os níveis de conduta de ordem cognitiva, entretanto, há subdivisões para cada um dos aspectos afetivos investigados, sendo categorizados no jogo Cara a Cara da seguinte forma:

- Interesse

Conduta Alfa: o participante demonstra falta de interesse pelo jogo, ao ponto de não se afetar se está ganhando ou perdendo. Em geral, apresenta dois tipos de comportamento: ou desiste das oficinas, por não se interessar por jogos de regra, ou, quando tem oportunidade, escolhe sempre outros jogos, preterindo um jogo em

particular. O jogador caracterizado por essa conduta não costuma verbalizar sobre sua falta de interesse, demonstrando o fato prioritariamente por ações.

Conduta Beta: o participante demonstra interesse ao escolher um jogo em particular ou participando assiduamente das oficinas. Entretanto, tem o jogo como um passatempo que não exige envolvimento, em que ganhar ou perder não faz muita diferença, bem como o aprendizado das estratégias. O jogador, nesse caso, interessa-se mais pelo convívio social do que pelo jogo propriamente dito. Entretanto, caso ele perca ou erre em demasia segundo sua própria percepção, ele pode querer desistir, principalmente se considerar que não será bem avaliado pelo grupo.

Conduta Gama: o participante demonstra interesse pelo sistema lógico do jogo, mais até do que a própria convivência com os colegas de oficina. Mesmo que as oficinas não sejam as atividades prioritárias em suas escolhas, na maioria dos casos prefere jogar a fazer outras atividades de lazer. A diferença desse nível para o anterior é que nesse o jogador se interessa por identificar as estratégias possíveis, as variações de jogadas e os níveis de dificuldades. Não há necessidade de se apoiar no interesse em situações extrínsecas ao jogo, como o convívio com os participantes, por exemplo.

- Força de Vontade:

Conduta Alfa: diante de dificuldades simples, o jogador desiste, seja da partida ou do jogo. Ele afirma gostar do jogo e do ambiente das oficinas, mas não demonstra disciplina para chegar no horário, costuma esquecer o dia da oficina, quando tal fato não acontece com a maioria das outras atividades e, quando joga, quer desistir na primeira dificuldade. Assim como em relação à categoria “interesse”, essa será uma conduta difícil de identificar em oficinas de jogos de regra, uma vez que a participante tenderá, provavelmente, a não comparecer às oficinas, que são voluntárias.

Conduta Beta: em situações em que o aprendizado exige maior concentração, esse jogador tende a não continuar. Sua persistência, ou seja, sua capacidade de perder e continuar tentando, acontece poucas vezes. Sua busca é por um prazer imediatista, ou seja, só permanece se estiver o tempo todo “divertido”.

Conduta Gama: esse jogador tem, na própria dificuldade, um fator desafiante, que dá um colorido e aumenta a intensidade da força de vontade. Quanto mais difícil está a aprendizagem, maior sua dedicação, mesmo que não sinta, momentaneamente, prazer com a atividade.

- Autovalorização

Conduta Alfa: o participante não se considera, em absoluto, capaz sequer de aprender o jogo, quem dirá de ganhar uma partida.

Conduta Beta: o participante considera que, diante de um jogo simples, com adversários principiantes, conseguirá aprender.

Conduta Gama: o participante se percebe como uma pessoa que, mesmo com muito esforço, conseguirá aprender o jogo, ou por ter exemplos outros na vida em que conseguiu superar dificuldades, ou por perceber-se como uma pessoa determinada.

4 ASPECTOS COGNITIVOS DAS IDOSAS NO CONTEXTO DO JOGO CARA A CARA

Neste capítulo serão apresentados a discussão teórica e os resultados parciais especificamente dos aspectos cognitivos. Eles estão no formato em que foram enviados para as revistas.

4.1 Equilibração e tomada de consciência: análise do jogo Cara a Cara

O primeiro artigo é intitulado “Equilibração e Tomada de Consciência: Análise do Jogo Cara a Cara”, e foi publicado pela revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Ele foi elaborado a partir da revisão de literatura realizada no início do doutorado, quando da época da formulação do problema de pesquisa.

Equilibração e tomada de consciência: análise do jogo Cara a Cara

Equilibration and grasp of consciousness: an analysis of the game "Guess Who?"

Claudimara Chisté Santos[I]; Antonio Carlos Ortega[II]; Sávio Silveira de Queiroz[III]

[I]Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. (UFES). Vitória. Espírito Santo. Brasil
[II] Docente. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. (UFES). Vitória. Espírito Santo. Brasil
[III] Docente. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. (UFES). Vitória. Espírito Santo. Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é demonstrar teoricamente a viabilidade da utilização do jogo Cara a Cara para o estudo dos seguintes processos de desenvolvimento: equilibração e tomada de consciência, próprios do referencial piagetiano. O processo de construção do conhecimento passa, inclusive, pela interação sujeito/objeto e observáveis/coordenações, que são pares dialéticos envolvidos na adaptação do sujeito ao meio. Ao ter suas estruturas cognitivas desequilibradas, o sujeito precisa tentar compreender suas estratégias e as características do objeto. Fazendo isso, caminha para tomadas de consciências mais centrais, até o ponto em que consegue resolver a questão e, por algum tempo, manter suas estruturas equilibradas. O jogo Cara a Cara, conforme demonstrado ao longo desta discussão se apresenta como um instrumento adequado para o entendimento de processos de construção do conhecimento, na medida em que permite a observação e o relato verbal acerca do que o sujeito compreende de si e do jogo.

Palavras-Chave: Equilibração, Tomada de Consciência, Jogo.

Abstract

The goal of this study is to demonstrate theoretically the utilization viability of the game "Guess Who"? for the study of the following development processes: equilibration and grasp of consciousness, particular of the piagetian referential. The knowledge construction process passes, besides, by the interaction subject/object and observable/coordinations, which are dialectic pairs involved in the subject adaptation to the environment. When unbalanced, the subject must try to comprehend his/her strategies and the characteristics of the object. By doing so, he walks to more central grasps of consciousness to the point in which he/she can solve the issue and for some time, stay balanced. The game "Guess Who"?, as demonstrated throughout this discussion is presented as an appropriate tool for understanding processes of knowledge construction, in that it enables the observation and verbal report about what the subject understands of himself/herself and the game.
Keywords: Equilibration, Grasp of Consciousness, Game.

Introdução

A utilização de jogos de regras tem sido uma alternativa metodológica para estudos em várias áreas do conhecimento e, mesmo dentro da Psicologia, em várias linhas teóricas. Se o foco for a pesquisa com referencial piagetiano no Brasil, é certo que há uma crescente utilização desse instrumento para tais fins (SANTOS, 2006). Segundo essa autora, é possível observar que as décadas de 80 e 90 somam 15 trabalhos, enquanto apenas no período de 2000 a 2006 foram encontradas 30 produções. Esses resultados indicam uma tendência de aumento e valorização do jogo de regras como instrumento e objeto de pesquisa.

Em revisão realizada por Ribeiro e Rossetti (2009), que objetivavam identificar a produção brasileira de trabalhos com jogos de regra a partir do referencial piagetiano, observa-se que 91,8% das pesquisas se referiram a estudos empíricos, com ênfase nos aspectos do funcionamento cognitivo.

O jogo de regras, além de um recurso lúdico com possibilidade criativa, precisa ser estudado epistemologicamente, quando se trata de objetivos além do lazer. Sistematizações teóricas são necessárias para tornar consistente o uso desses instrumentos.

O jogo Cara a Cara pode ser útil em pesquisas que pretendem descrever os processos de equilibração das estruturas cognitivas de um jogador. A partir da análise de jogadas efetuadas na versão comercial desse jogo, a que utiliza faces de seres humanos, discutiremos a teoria da equilibração e o processo de tomada de consciência com base no referencial piagetiano, o que constitui o objetivo deste estudo.

Jogo Cara a Cara

Na revisão da literatura, foram encontradas várias versões do jogo. Uma delas é a versão clássica, denominada Jogo das Boas Perguntas, utilizado por Piaget (1996), que consiste em apresentar vinte imagens de animais, de quatro categorias diferentes (mamíferos, pássaros, artrópodes e moluscos), dispostas em quatro colunas sem nenhuma ordem. Ambos, experimentador e sujeito, ficam com as mesmas imagens, e cabe à criança fazer perguntas (no máximo 4 ou 6) para tentar descobrir o animal. A limitação do número de perguntas é para que o sujeito, de fato, busque escolher as melhores perguntas, e não apenas enumerar os animais.

Segundo Santos (2006), outras variações do jogo que mantêm o mesmo sistema lógico são encontradas nos seguintes estudos: Rossetti (1996) com uma versão chamada Arca de Noé; Magalhães (1999) com o Cara a Cara; Ribeiro

(2005), com o Jogo das Boas Perguntas; Dell'aglli e Brenelli (2007), com a versão Descubra o Animal.

O jogo Cara a Cara a ser utilizado no presente estudo é uma versão comercial atualizada da Grow com rostos de personagens de várias idades e com características físicas diferenciadas, que podem ter classificações as mais variadas (com ou sem óculos, com ou sem cabelo, homem ou mulher, com ou sem chapéu, velho ou novo), mas que obedecem à mesma lógica do jogo utilizado por Piaget. Há no jogo dois tabuleiros com 24 dispositivos que contêm uma carta cada um. O jogador deve fazer ao adversário perguntas a que este só poderá responder ser "sim" ou "não". À medida que o jogador faz boas perguntas, ele consegue abaixar um número maior de cartas. Pode ser jogado de duas formas: com um tabuleiro apenas, e o adversário fica com a carta respondendo às perguntas; essa é a forma mais simples. Também pode ser jogado com dois tabuleiros, e os jogadores ao mesmo tempo abaixam suas cartas, fazem boas perguntas e também respondem às perguntas do adversário. Essa versão exige mais atenção dos jogadores.

Os estudos encontrados que utilizaram o Cara a Cara ou versões similares tiveram como participantes crianças. Foram realizadas investigações com doze crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos (ROSSETTI, 1996), 24 crianças entre 8 e 13 anos (MAGALHÃES, 1999), seis crianças entre 8 e 12 anos (RIBEIRO, 2005), 40 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos (DELL'AGLI; BRENELLI, 2007).

Os objetivos das pesquisas encontradas foram variados: (1) verificar a eficácia da técnica da inversão de papéis (ROSSETTI, 1996); (2) conhecer o modo como as crianças interagem com o jogo Cara a Cara (MAGALHÃES, 1999); (3) analisar o funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem (RIBEIRO, 2005); (4) investigar a possibilidade de o jogo ser introduzido no diagnóstico psicopedagógico, mais especificamente na avaliação da construção da noção de classificação (DELL´AGLI; BRENELLI, 2007). É importante observar que somente no último trabalho o próprio jogo, considerado como instrumento, foi objeto de estudo. Nos demais estudos os jogos foram utilizados como instrumento de pesquisa para coletar dados.

Os aspectos teóricos privilegiados em cada um desses estudos foram por sua vez: (1) as formas elementares da dialética e a relação entre o possível e o necessário (ROSSETTI, 1996); (2) as formas elementares da dialética, a relação entre o possível e o necessário e a lógica das significações (MAGALHÃES, 1999); (3) todos os aspectos citados nos itens 1 e 2, além da gênese das estruturas lógicas elementares (RIBEIRO, 2005); (4) a noção de classificação através das formas elementares da dialética (DELL´AGLI; BRENELLI, 2007).

Nosso estudo pretende analisar aspectos teóricos e metodológicos da teoria da equilibração, em relação às possibilidades que o jogo Cara a Cara fornece para intervenção e avaliação.

A Teoria da Equilibração

Antes de analisar o jogo Cara a Cara por meio da teoria da equilibração, é preciso delimitá-la. Por ocasião da comemoração dos 80 anos de Piaget, foi lançado um livro que buscava retomar de maneira criativa o que consideravam o problema central da obra de Piaget – como se desenvolve o pensamento científico (INHELDER; GARCIA; VONÈCHE, 1976/1978). Tal debate se desenvolveu acerca do que consideraram "[...] a obra central entre todas as obras de Piaget" (p. 7), ou seja, a equilibração das estruturas cognitivas.

Para Piaget, é preciso buscar entender o desenvolvimento na ação própria do sujeito e sua interação com o objeto, sendo os processos de assimilação e acomodação conceitos fundamentais dessa interação, entendida por meio da teoria da equilibração.

A assimilação é "[...] a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito" (PIAGET, 1975/1976, p. 13). Esse esquema não chega a ser traduzido em novidade para o sujeito. Ele poderia, teoricamente, observar o mundo à sua volta apenas assimilando, sem modificar em nada sua forma de pensar o ambiente que o rodeia. Já no processo de acomodação, encontra-se "[...] a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar" (PIAGET, 1975/1976, p. 14). A acomodação dos esquemas das ações do sujeito, de acordo com a necessidade imposta pelo objeto (meio), permite a transformação dos esquemas do sujeito, ou seja, promove-lhe desenvolvimento. A importância de se estudar a teoria da equilibração se deve ao fato de que, segundo ele, "o desequilíbrio é uma das fontes de progresso no desenvolvimento" (PIAGET, 1975/1976, p. 19). O desequilíbrio não acontece o tempo todo, há momentos de equilibração. Entretanto, na maioria das vezes, a necessidade de se adaptar ao mundo, ou até mesmo de transformá-lo, faz com que a estrutura fique em desequilíbrio, e velhos esquemas precisem ser transformados. Piaget (1975/1976, p. 12) descreve assim o processo de equilibração:

$$\mathbf{(A \times A') \rightarrow B;\ (B \times B') \rightarrow C;\ .\ .\ .\ (Z \times Z') \rightarrow A,\ etc.}$$

Onde:

A = esquemas do sujeito

A' = elementos do meio (objetos externos)

Depois de cada seta tem-se o resultado temporário da ação (que pode ser uma assimilação ou acomodação). A expressão "etc." refere-se ao fato de que o processo é contínuo e que acontece por toda a vida, mesmo depois que o sujeito já chegou ao estádio formal, visto que ele pode fazer regulações de natureza qualitativamente melhor. Assim, um indivíduo continua aprendendo, mesmo que já tenha chegado ao operatório formal, uma vez que o processo de conhecimento é infinito no tocante aos aspectos funcionais. Ao ser estimulado a realizar tarefas diferentes do cotidiano, ele pode continuar se desenvolvendo.

A equilibração e as reequilibrações dos esquemas de ação do sujeito são realizadas através de correções chamadas *regulações*, que ocorrem ao longo de toda a vida. A regulação acontece quando, na relação entre o sujeito e o objeto, o sujeito é modificado, corrigido ou reforçado. Elas são reações a perturbações, ou seja, aos obstáculos, para que a assimilação aconteça. É preciso deixar claro que nem toda perturbação acarreta uma regulação, mas toda regulação é causada por uma perturbação. A equilibração é, portanto, o produto da regulação.

Essas regulações acarretam escolhas mais ou menos intencionais, e, de certa forma, participam na determinação da tomada de consciência. A tomada de consciência "[...] consiste em elaborar, não a consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados" (PIAGET, 1974/1977, p. 9). Tanto o conceito de equilibração quanto o de tomada de consciência implicam também uma dimensão funcional das condutas, por necessitarem de descrição dos mecanismos de regulação, coordenação e antecipação das ações.

De acordo com a teoria da equilibração, nos estádios iniciais do desenvolvimento, os desequilíbrios são muito mais frequentes por causa das estratégias utilizadas, e não por causa do conteúdo das soluções a encontrar, que se tornam mais complexas com o passar dos anos.

Macedo (2009) aponta que observáveis e coordenações são duas palavras-chave no processo de equilibração, sendo que observáveis "[...] são o que a experiência permite notar por uma leitura imediata dos fatos dados" (PIAGET, 1974/1977, p. 62). Os observáveis não são a coisa em si, mas o que o sujeito acredita estar observando. Por isso observação é diferente de observáveis. Por exemplo: ao ser questionado sobre o motivo de haver ganho uma partida, um jogador pode responder que o adversário errou, que deu sorte, ou que usou uma estratégia que não tem relação com o sistema lógico do jogo. Esses são seus observáveis, ou seja, o que ele conseguiu entender da situação colocada.

Macedo (2009) analisa o conceito de equilibração no ambiente do jogo de regras buscando entender as ações de um aluno, professor ou profissional no ato

de jogar. O objeto (A', citado no exemplo anterior) refere-se ao jogo, às regras e aos objetivos, e esse objeto é ativado funcionalmente pelas ações do jogador (A). Segundo o autor, para Piaget, a equilibração é a questão central do processo de desenvolvimento e envolve dois desafios:

> *"[...] um é analisar, com a profundidade requerida, modos de interação entre sujeito e objeto do conhecimento. O outro é demonstrar como, a partir dessas formas de interação, resultam transformações que cedo ou tarde modificarão as estruturas (do sujeito e do objeto) que possibilitaram tais interações" (Macedo, 2009).*

Para Macedo (2009a), as interações referem-se justamente às conservações e transformações que acontecem no sujeito (A), decorrentes das trocas com elementos do "exterior" e "interior". Apoiado na obra de Piaget, ele coloca três modelos de interação:

(1) Modelo Inicial, em que descreve as possibilidades de interação sujeito – objeto no estádio sensório-motor. Nessa interação inicial, os observáveis (OS) referem-se tanto à herança biológica do sujeito, aos esquemas inatos, quanto à herança cultural, advinda do convívio social. Macedo (2009) propõe que esse modelo inicial seja utilizado para analisar um jogador que está ainda aprendendo o jogo, sendo que os esquemas inatos, nesse modelo, seriam substituídos pelo conhecimento prévio das regras e objetivo do jogo. Os aspectos afetivos também estão presentes nesse momento, na "dor" ou "prazer" de vencer os obstáculos colocados pelo aprendizado do jogo e pela possibilidade de vencê-lo. Os elementos para a interação (jogador – jogo) já estão presentes, uma vez que já é possível encontrar "[...] uma forma (estruturas cognitivas e energia, ou aspectos afetivos que mobilizam e sustentam o jogar) e os conteúdos (o que sentimos, fazemos, observamos, experimentamos) gerados pela própria experiência" (MACEDO, 2009, p. 45).

(2) Modelo IIA, a partir do qual são analisadas as interações entre os observáveis do

sujeito e os observáveis do objeto, ou seja, além da função OS, é incluída a função SO, relativa às interações entre as coordenações do sujeito e do objeto, como se observa a seguir, na Figura 1:

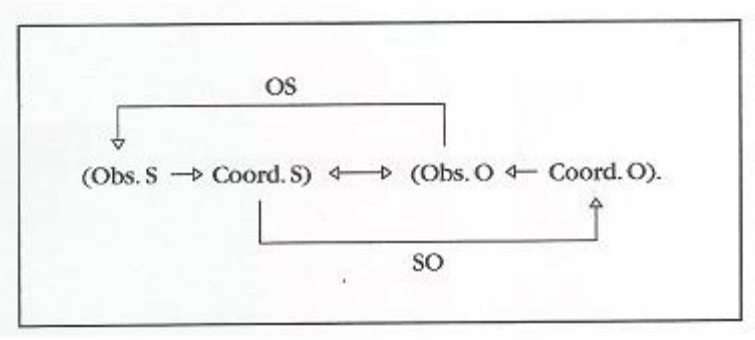


Figura 1 - Modelo IIA da interação entre sujeito e objeto (PIAGET, 1977).

Segundo Macedo (2009), os observáveis são fundamentais na teoria de equilibração, uma vez que

> *"[...] conhecer é aprender a observar o que ocorre no plano da experiência (...) observar, nesse sentido, é mais do que um registro perceptivo (apenas ver, escutar, tocar, cheirar, saborear), pois depende (favorecendo ou prejudicando) também do que o sujeito compreende ou pensa sobre isso. Esses observáveis em crianças pequenas, por exemplo, correspondem àquilo que expressam como afetos (dor, alegria, gosto) ou sentimentos (sucesso ou fracasso) e as ações que desencadeiam. A novidade da proposta de Piaget é valorizar o fator cognitivo como parte integrante e não redutível aos aspectos perceptivos ou afetivos"* (p. 47).

O autor coloca que cabe ao pesquisador, inclusive, criar métodos de investigação que melhorem cada vez mais seus próprios observáveis. Assim, é necessário que o profissional que trabalha com jogos os conheça e os pratique, o que também é influenciado pelos interesses do próprio experimentador.

(3) Modelo Geral, que é referente à interação entre sujeito e objeto, esse, claro, mais evoluído que os dois anteriores.

Ao analisar a relação entre o jogo de regras e a teoria da equilibração, Macedo (2009) deixa claro que os observáveis do nível seguinte resultam de observáveis e coordenações do nível anterior.

Como se pode observar, a teoria da equilibração permite diversos recortes, com aplicabilidades próprias. Na presente discussão serão retomados dois conceitos que são fundamentais para se entender a equilibração: os observáveis e as coordenações. Assim, observáveis são o que [...] o sujeito crê notar e não apenas aquilo que pode ser notado (PIAGET, 1974/1977, p. 62). Um observável no jogo Cara a Cara, por exemplo, pode dizer respeito ao fato de haver muitos rostos diferentes no jogo, ou de vários desses rostos terem óculos, enquanto outros não os têm. Não podemos chamar comentários desse tipo de "observação", porque não

se trata de simples descrição perceptiva. Alguns esquemas de assimilação tiveram que ser acionados para que o jogador conseguisse chegar a essas conclusões. Por exemplo, ele precisou ter aprendido anteriormente a quantificar, a classificar e a comparar. Sem isso, seriam apenas vários "rostos", sem nenhum atributo. E como esse jogador conseguiu adquirir tais esquemas de assimilação?

Em algum momento anterior de seu desenvolvimento, ele se viu diante de situações para ele inusitadas, se desequilibrou e precisou adaptar-se ao meio, construindo esses esquemas por meio de coordenações. Falaremos mais adiante sobre as coordenações, mas, por enquanto, é preciso deixar claro que o " [...] o observável de um objeto depende de suas coordenações" (MACEDO, 2009, p. 48). O observável de um jogador acerca dos objetivos, do material e das jogadas do adversário depende de coordenações anteriores, que capacitam esse jogador para uma interpretação do que a percepção permite que seja captado. Da mesma forma que não se pode conceber o desenvolvimento sem interação sujeito – objeto, não se pode conceber equilibração sem interação observáveis – coordenação.

Imagine a seguinte situação-problema exposta a seguir na Figura 2 (os nomes dos personagens são as cartas levantadas no tabuleiro):

Esse é o seu tabuleiro. Você precisa descobrir qual a carta que está comigo. Você pergunta para mim: - Tem chapéu? Eu respondo: - Tem. Quais cartas você deve abaixar?

	Adriano (calvo, boné, olhos claros, pela branca)			Felipe (ruivo, olhos escuros, pele branca)		Renato (chapéu, olhos escuros, cabelo escuro)	João (olhos escuros, pele negra, cabelo escuro)
		Carlos (cabelos brancos, chapéu, olhos escuros)	Pedro (cabelos claros, olhos escuros, barba)				
Mateus (calvo, olhos claros, pele negra, barba branca)		Paulo (chapéu, olhos claros, pele parda)	Fernando (olhos claros, cabelos claros, bigode)		Luis (calvo, barba, olhos escuros)	Marcos (pele parda, olhos claros, cabelos escuros)	Diego (brinco, olhos escuros, cabelos escuros)

Figura 2 – Representação de uma situação-problema do jogo Cara a Cara.

Nessa situação, o que seriam observáveis e coordenações possíveis de serem realizadas? O termo "possível" aqui expresso tem a intenção de deixar claro que esses exemplos são fictícios e que podem variar de sujeito para sujeito.

Os observáveis poderiam ser as características de cada um dos rostos, uma vez que vários esquemas de assimilação são necessários para tal atividade: é

preciso identificar características individuais, classificando-as de acordo com algum critério (cor de cabelo, olhos ou pele; presença de objetos, como óculos, chapéu e brincos). Sem esses esquemas de assimilação, ou melhor, sem esses observáveis, não é possível fazer inferências em relação ao jogo. Inferências são suposições, que podem ser explícitas ou implícitas, que o sujeito considera ou utiliza como se lhe fossem impostas. São suposições, que podem estar corretas ou incorretas[5]. No exemplo colocado, o jogador deve abaixar todos os rostos que não têm chapéu, mas ele só chega a essa conclusão se construir observáveis e coordenações suficientes.

Os observáveis, assim, permitem que o jogador faça inferências e formule boas perguntas na tentativa de abaixar o maior número de cartas de seu tabuleiro. Essas inferências já são da ordem das coordenações, visto que é preciso coordenar vários esquemas de assimilação e escolher inteligentemente uma boa ou a melhor pergunta. O que seria escolher de forma inteligente uma boa ou a melhor pergunta? É se pautar em inferências não enganosas e não se basear em observação errônea. Por exemplo, quando o sujeito não se lembra de todas as perguntas feitas anteriormente, ou se distrai e não percebe características em comum entre os rostos estampados nas cartas, ele tem maior probabilidade de errar.

Os observáveis parecem ser a base necessária para a construção de coordenações inovadoras que, por sua vez, permitirão a construção de novas estruturas e o desenvolvimento do sujeito. Não podemos esquecer, entretanto, que, para que os observáveis aconteçam, coordenações anteriores são necessárias, o que coloca novamente na teoria piagetiana o desenvolvimento como um processo dialético entre sujeito e objeto.

O modelo IIA de interação utilizado por Piaget (1974/1977) pode auxiliar a demonstrar como a equilibração pode atuar nos esquemas que permitem a interação jogador – Cara a Cara. Para essa discussão teórica foi feita uma adaptação, como apresentada na Figura 3:

---

[5] Dados referentes à aula proferida pela Profa. Roseli Brenelli, na Unicamp, em 2008.

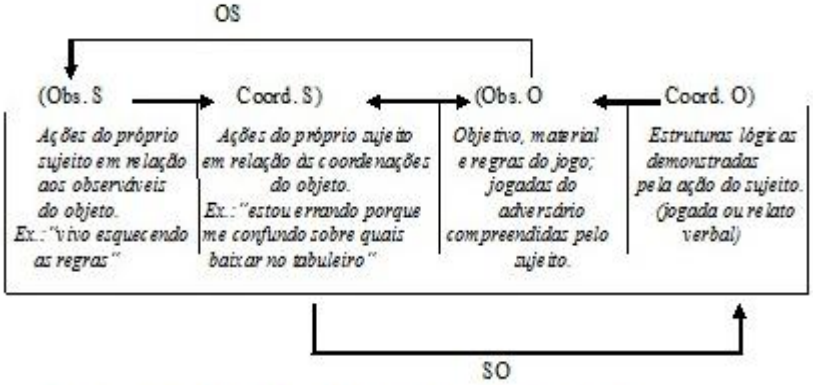


Figura 3 - aplicação do Modelo IIA de Piaget (1976, p. 54) ao jogo Cara a Cara.

Como se pode observar, o modelo impõe interrelação de todas as partes (jogador/jogo; observáveis/ coordenações). Retomando essa interação sujeito/objeto, Macedo (2009) pontua que a primeira menção de Piaget à questão da equilibração ocorreu quando trabalhou o conceito de Tomada de Consciência, que, como outros tantos aspectos abordados por ele, ressalta o papel da interação sujeito/objeto no desenvolvimento humano. A seguir caracterizaremos o processo de tomada de consciência, a partir de situações concretas no jogo Cara a Cara.

O Processo de Tomada de Consciência

Tanto o conceito de equilibração quanto o de tomada de consciência implicam também uma dimensão funcional das condutas, por necessitarem de descrição dos mecanismos de regulação, coordenação e antecipação das ações.

Por que é importante conhecer a conceituação que o indivíduo tem sobre sua ação? Porque essa pode ser uma boa oportunidade para intervir em situações de aprendizagem e/ou disfunções. É valorizar o erro e o acerto em seu processo, e não apenas como resultado de uma ação. De acordo com Macedo (1999, p. 164), "[...] a tomada de consciência é sempre de uma ação, e isso é o que importa frisar." Estudar o processo de tomada de consciência pode fornecer indícios para compreender os processos inferenciais presentes na relação sujeito/objeto que, muitas vezes, não são conscientes. A partir do momento em que o sujeito entende como obteve êxito ou o que o levou ao fracasso, o sujeito pode fazer novas regulações (PIAGET, 1975/1976) e modificar sua relação com o objeto. O conceito de regulação precisa ser retomado para completar a compreensão do processo de tomada de consciência.

Imagine-se um indivíduo, em qualquer faixa etária, diante do jogo Cara a Cara. Ele pode ou não obter êxito. Independentemente do resultado, a interrelação

dele com o objeto poderá provocar desequilíbrio em suas estruturas mentais, que são compostas por esquemas. Esse jogo tem uma particularidade: por mais distraído que seja o sujeito ou por menos esquemas que ele tenha construído em relação ao que é necessário para jogar bem, ao final ele sempre compara a carta que sobrou no tabuleiro com a que está na mão do adversário. Assim, por menor que seja a compreensão do jogo, não há como disfarçar situações de êxito ou fracasso. A possibilidade do desequilíbrio fica sempre colocada, bem como a capacidade de o sujeito explicar o resultado, demonstrando a presença ou não de regulações.

Segundo Moro (2005), a tomada de consciência de esquemas pode transformá-los em um conceito. Retomando-se o exemplo do Cara a Cara, conceituar a ação poderia ser representado pelo fato de se conseguir entender quais perguntas são melhores, em quais situações, ou perceber quais perguntas poderiam ser feitas e não o foram, em caso de fracasso.

O processo de tomada de consciência, para Hernández (1988), torna possível a elaboração de níveis cada vez mais complexos de regulações e conceituação sobre a ação. Tomar consciência não significa apenas perceber um conhecimento que já estava pronto, mas perceber o que ainda não estava considerado. O processo de tomada de consciência, por si só, é responsável pela evolução do pensamento. Ele se constitui numa conduta capaz de gerar novas equilibrações.

A tomada de consciência pode acontecer sobre êxitos precoces, ou seja, é aquela situação em que o sujeito consegue atingir seu objetivo, mas não sabe explicar, necessariamente, o motivo ou os meios empregados. Com o desenvolvimento, ele começa a tomar consciência dos motivos de seu sucesso ou fracasso.

Há também a tomada de consciência sobre o êxito tardio, ou seja, aquela em que, por meio de várias tentativas e regulações, o sujeito consegue alcançar êxito, explicando os meios utilizados. Atividades complexas, como acertar a carta do Cara a Cara ou vencer uma partida de um jogo de regras com um ou mais adversários, exigem várias ações coordenadas, ou seja, é na relação entre o fazer e o compreender que se caracteriza o processo da tomada de consciência. Segundo Piaget (1974/1978),

> *Fazer é compreender em ação uma dada situação em um grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir 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, por outro lado utilizadas na ação* (p.176).

No êxito tardio, é possível conceituar sobre as ações, antecipando seu resultado. Dessa forma, a tomada de consciência pode ser um instrumento de análise importante para se alcançar o processo de construção do conhecimento, justamente por marcar a relação entre o fazer e o compreender.

Não se pode deixar de considerar uma das principais características da tomada de consciência proposta por Piaget, que se refere ao processo de conceituação consciente, que passa da periferia para o centro (tanto do objeto quanto do sujeito). Para ele,

> *[...] a tomada de consciência parte, em cada caso, dos resultados exteriores da ação para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais (reciprocidade, transitividade, etc.), isto é, dos mecanismos centrais, mas, antes de tudo, inconscientes da ação"* (PIAGET, 1977, p.173).

O conhecimento não é estático, ele é construído numa relação dialética entre o sujeito e o objeto, e esse é também o movimento da tomada de consciência. Quanto mais consciência o sujeito tem de suas ações, dos meios que emprega para alcançar seus objetivos, mais ele caminha em relação ao conhecimento do próprio objeto e de si mesmo. Piaget (1974/1977, p.199) descreve o movimento de tomada de consciência da periferia para o centro como apresentado na Figura 4:

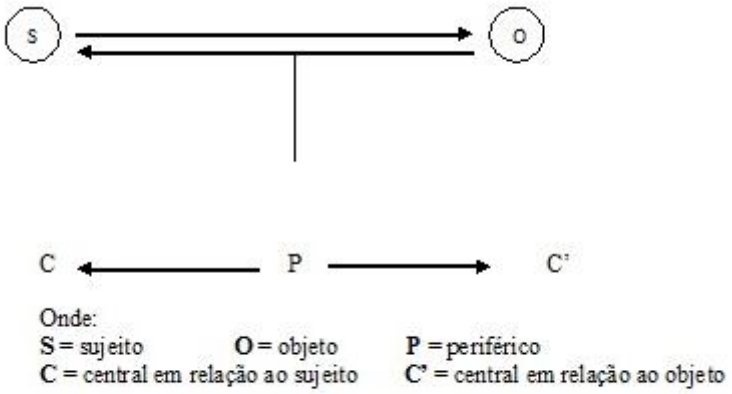


Figura 4 - processo de tomada de consciência de acordo com Piaget (1977).

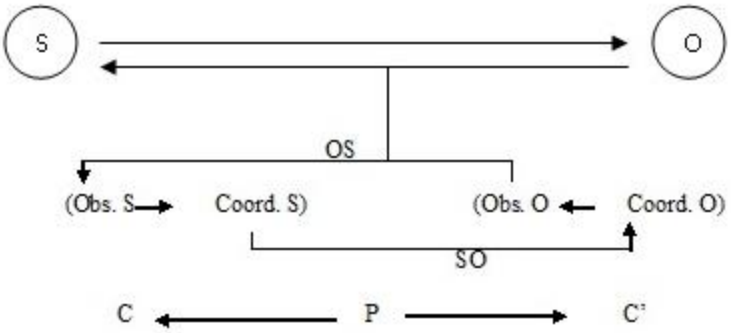
O conhecimento, explica Piaget (1974/1977, p. 198), "[...] procede a partir não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois". O ponto periférico, como se pode observar, está distante tanto do objeto quanto do sujeito. À medida que o conhecimento vai tendendo à centralidade, ele se aproxima tanto do sujeito quanto do objeto, e vai se tornando mais consciente. Quanto mais compreende sobre o objeto, tanto mais compreende o próprio sujeito sobre sua forma de agir/pensar. Quando está diante da resolução de um problema, por exemplo, o

sujeito pode fracassar ou ter êxito. Se fracassar e já tiver esquemas para reconhecer que não teve êxito, tende a buscar respostas sobre seu fracasso, analisando tanto as características do objeto, quanto os meios usados para resolver o problema.

O caminho percorrido da periferia para o centro faz parte do processo de conhecimento, e "[...] não ocorre por passagens bruscas da inconsciência à consciência, mas sim por diferentes graus de integração" (FIOROT, 2006, p. 34). Apesar de se apoiar numa terminologia freudiana, Piaget (1974/1977) refere-se, exclusivamente, ao inconsciente cognitivo, ou seja, ao desconhecimento do sujeito das razões de seu êxito ou fracasso. Tomar consciência é, portanto, aprofundar-se cada vez mais no conhecimento, concomitantemente de si e do objeto. A tomada de consciência ocorre, na interação com o objeto, quando o sujeito busca se utilizar de observáveis e coordenações para compreender melhor sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, com o objetivo de adaptar-se.

A tomada de consciência, como se pode observar, é um instrumento de análise que permite acesso às transformações dialéticas que ocorrem simultaneamente entre o sujeito e o objeto. A análise permite identificar, em última instância, a relação entre o que o sujeito realiza (sucessos alcançados) e sua compreensão sobre o processo.

Na interação com o objeto, o sujeito caminha em direção a um desenvolvimento mais evoluído e a níveis cada vez mais complexos de conhecimento sobre si e sobre o outro, modificando também a qualidade de seus processos de equilibração. A Figura 5 procura exemplificar essa relação, sobrepondo as figuras anteriores (3 e 4), que demonstram a relação entre o processo de equilibração e o de tomada de consciência:



Onde:
S = sujeito **O** = objeto **P** = periférico
C = central em relação ao sujeito **C'** = central em relação ao objeto

Figura 5 - interação entre os processos de equilibração e de tomada de consciência.

Retomando a situação-problema anteriormente colocada, é possível aplicar a dinâmica da Figura 5 em uma situação prática: ao perceber o fracasso, comparando a carta que restou em seu tabuleiro com a carta na mão do adversário, o jogador pode ter tomadas de consciência (TC) de níveis variados. Ele pode dizer que o jogo "está com algum defeito", demonstrando uma TC periférica, uma vez que essa conclusão, além de errônea, não contribui em nada para o seu desenvolvimento. Houve um desequilíbrio, mas, sem uma TC com tendência à centralidade, não há desenvolvimento.

Outro jogador, ao deparar com o mesmo resultado, pode começar a questionar suas ações: "Onde será que eu errei?" "Será que foi na hora de abaixar as cartas? Acho que estou errando na hora de abaixar as cartas...". O desequilíbrio, nesse caso, gerou uma TC com tendência à centralidade, que exigiu novas regulações. O jogador pode, nessa fase, desistir do jogo e não mais avançar o conhecimento. Assim, ele conhecerá menos do jogo, mas também conhecerá menos de si mesmo. O conhecimento exige um percurso que rume à centralidade, tanto do objeto, quanto do sujeito.

Caso esse jogador decida insistir no aprendizado do jogo, ele pode lidar com esse desequilíbrio de maneira mais eficaz, procurando entender os motivos de seus erros. A TC, nesse caso, deverá ser ainda mais central, porque ele pode perceber quais estratégias precisa implementar ou corrigir, alterando sua forma de raciocínio. Ele pode fazer isso silenciosamente, ou em interação com um colega ou um profissional que intervenha no seu aprendizado, lançando dicas ou proporcionando atividades extras ao jogo, de forma a possibilitar a construção de esquemas de assimilação necessários para jogar bem.

Pode-se perceber que o processo de construção do conhecimento passa, inclusive, pela interação sujeito/objeto e observáveis/coordenações, que são pares dialéticos envolvidos na adaptação do sujeito ao meio. Quando seus esquemas estão desequilibrados, o sujeito precisa tentar compreender suas estratégias e as características do objeto. Fazendo isso, caminha para tomadas de consciências mais centrais, até o ponto em que consegue resolver a questão e, por algum tempo, seus esquemas permanecerão equilibrados.

Considerações Finais

Essa articulação teórica dos processos de equilibração e dos de tomada de consciência, ambos analisados em situações do jogo Cara a Cara, teve como objetivo demonstrar que um jogo de regras, além de lúdico, se presta a ser um instrumento tanto para pesquisas, quanto para intervenções na área da psicologia do desenvolvimento.

Esses processos não precisam ser estudados apenas em relação aos participantes de pesquisa, ou aos alunos e pessoas atendidas em clínicas; os pesquisadores/profissionais envolvidos nesse trabalho também precisam estar cientes das necessidades de desenvolvimento próprio. Os observáveis do pesquisador/profissional influenciarão as conclusões de suas pesquisas/intervenções. Os relatórios de pesquisa e as estratégias de intervenção dependerão das coordenações, do que esse profissional será capaz de compreender ou articular. Quem utiliza jogos em práticas clínicas ou pedagógicas (o que inclui a pesquisa científica evidentemente) precisa conhecer o sistema lógico do instrumento; deve apreender a lógica interna do participante a partir desse mesmo sistema lógico agora conhecido; e reconhecer, enfim, que também se desenvolverá nesse processo.

O jogo Cara a Cara, conforme demonstrado ao longo desta discussão se apresenta como um instrumento adequado para o entendimento de processos de construção do conhecimento, na medida em que permite a observação e o relato verbal acerca do que o sujeito compreende de si e do jogo. Como se vê na Figura 5, quanto mais interação houver entre o jogo e o jogador, ou seja, quanto mais prática for possibilitada, mais o jogador caminhará em direção a uma tomada de consciência mais centralizada. Ele não passa apenas a conhecer melhor o jogo: ele começa a conhecer melhor a si mesmo, e, nessa interação, se desenvolve cognitiva e afetivamente.

Referências

DELL' AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. O jogo "descubra o animal": um recurso no diagnóstico psicopedagógico. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.,12, n.,3, p. 563-72, 2007. FIOROT, M. A. *Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem?* Um estudo com professoras no contexto do jogo traverse. 2006. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

HERNÁNDEZ, A. M. La consciencia como conceptualización: Piaget y la escuela de ginebra. In: _____. *Perspectivas psicológicas sobre la consciência*: su desarrollo en relación con la acción. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 53-69, 1988.

INHELDER, B.; GARCIA, R.; VONÈCHE, J. *Epistemologia genética e equilibração*. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

MACEDO, L. Teoria da equilibração e jogo. In: _____ (Org.). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MAGALHÃES, L. A. M. *O jogo cara a cara em crianças de 7 a 13 anos*. 1999. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MORO, M. L. F. Estruturas multiplicativas e tomada de consciência: repartir para dividir. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 217-26, 2005.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

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

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

RIBEIRO, M. P. O. *Jogando e aprendendo a jogar*: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar. São Paulo: Educ/FAPESP, 2005.

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

ROSSETTI, C. B. *O pensamento dialético no jogo de regras*: uma abordagem piagetiana. 1996. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

SANTOS, C. C; ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. O funcionamento cognitivo de idosos e de adolescentes num contexto de jogo de regras. *Revista Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 9, p. 53-74, 2006.

Endereço para correspondência

Claudimara Chisté Santos
E-mail:claudimarachiste@uol.com.br
Antonio Carlos Ortega
E-mail:acortega@terra.com.br
Sávio Silveira de Queiroz
E-mail:savioqueiroz@terra.com.br

Recebido em: 26/07/2010
Aprovado em: 09/12/2010
Revisado em: 03/12/2010

[1]Dados referentes à aula proferida pela Profa. Roseli Brenelli, na Unicamp, em 2008.

4.2 Aspectos da Conduta e da Análise Heurística em Idosas

O segundo artigo foi encaminhado para a revista *Psicologia Argumento* e está em fase de avaliação. Ele atende aos objetivos: (1) caracterizar os tipos de conduta de cada participante no Jogo Cara a Cara, em relação aos aspectos cognitivos; (2) caracterizar o nível de análise heurística no jogo Cara a Cara; (2) Comparar o nível de análise heurística e os tipos de conduta das participantes no jogo Cara a Cara.

CONDUTA E ANÁLISE HEURÍSTICA DE IDOSAS NO JOGO CARA A CARA

Conduct and Heuristic Analysis of Older Women in the game Cara a Cara

ClaudimaraChisté Santos
Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo – Vitória/ES
claudimara.chiste@gmail.com

Antonio Carlos Ortega
Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória/ES
acortega@terra.com.br

Resumo

O presente estudo teve por objetivos (1) caracterizar os tipos de condutas e (2) caracterizar os níveis de análise heurística de seis mulheres com idade entre 61 e 67 anos, em um contexto dequatro oficinas do jogo Cara a Cara. As categorias analisadas representam um recorte teórico da teoria da equilibração, de Piaget e foram analisadas de acordo com o método clínico-crítico por meio de situações-problema e entrevistas. Em relação aos tipos de conduta, duas participantes tiveram muita facilidade em relação ao jogo e não tiveram perturbação suficiente, ou seja, não precisaram reagir ao erro. Por isso, seus tipos não foram avaliados. As demais demonstraram condutas do tipo Beta, excetuando uma delas que demonstrou conduta do tipo Alfa porque, ao alegar problemas de memória, passou a não se importar mais com seus resultados. Em relação ao nível de análise heurística, a participante que inicialmente cometeu alguns erros foi a que mais evoluiu (II/B). As demais permaneceram em II/A. A única que se manteve no nível I foi uma participante que não gostava do jogo Cara a Cara.
Palavras-chave: envelhecimento; aspectos cognitivos; jogo.

Abstract

This study aimed (1) characterize the types of conduct and (2) characterize the levels of heuristic analysis of six women aged between 61 and 67 years in a context of four workshops game Cara a Cara. The categories analyzed represent a theroretical framework of the theory of equilibration, Piaget were analyzed accordin to the clinical method through problem situations and interviews. Regardin the types of conduct, two participants had easily about the game and had no trouble enough, in outher words not required to respond to the error. Therefore, their types have not been evaluated. Other behaviors showed the Beta type, except one who showed conduct such as Alfa, claiming memory problems, not now care more about their results. Regarding the level of heuristics analyzes, the participant who initially made some mistakes was the most envolved (II/B). The others remained in II/A. The one that remained at the level I was a participant who did not like the game Cara a Cara.
Keywords: aging; cognitive; game.

Introdução

Um dos pontos centrais dos estudos com pessoas acima de 60 anos diz respeito à construção de estratégias para manutenção da independência ao longo do processo de envelhecimento. Considerando que a população nessa faixa etária representava 8,6% da população total do Brasil em 2000, e passou a representar 11,9% em 2010 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010), faz-se necessário ampliar os estudos que objetivam entender o envelhecimento e suas condições.

Guariento e Neri (2010) traçam três dimensões de cuidados para serem observados, tendo em vista a necessidade de se manter a pessoa idosa com autonomia: (1) capacidade funcional do ponto de vista clínico; (2) capacidade funcional do ponto de vista do uso do tempo; (3) capacidade funcional do ponto de vista cognitivo. Traçar estratégias para envelhecer de forma autônoma tem sido um objetivo perseguido no estudo do envelhecimento. A presente pesquisa teve como foco o terceiro aspecto mencionado, baseando-se no referencial piagetiano. O objetivo foi comparar o nível de análise heurística e os tipos de conduta, em relação aos aspectos cognitivos, de seis idosas saudáveis no contexto do jogo Cara a Cara. O referencial teórico e metodológico que embasou a pesquisa foi a teoria da equilibração (Piaget, 1975/1976), por meio da análise heurística e das condutas.

A Teoria da Equilibração no Estudo de Processos Cognitivos no Envelhecimento

A importância de se estudar a teoria da equilibração é porque, segundo Piaget (1975/1976, p. 19), "o desequilíbrio é uma das fontes de progresso no desenvolvimento". O desequilíbrio não acontece o tempo todo, há momentos de equilibração. Entretanto, na maioria das vezes, a necessidade de se adaptar ao mundo, ou até mesmo de transformá-lo, faz com que a estrutura fique em desequilíbrio, e velhos

esquemas precisem ser transformados. De acordo com Piaget (1964/1990), o desenvolvimento, em relação aos aspectos funcionais, acontece ao longo de toda a vida, e não apenas na infância ou adolescência.

Segundo Macedo (2009) e Queiroz, Macedo, Alves e Garioli (2009), para Piaget a equilibração é a questão central do processo de desenvolvimento e ela envolve dois desafios, um é analisar a interação entre sujeito e objeto, e o outro, analisar as transformações que cedo ou tarde modificarão as estruturas. A equilibração e as reequilibrações dos esquemas de ação do sujeito são realizadas através de correções chamadas *regulações*, e elas ocorrem ao longo de toda a vida, inclusive na velhice. A regulação acontece quando, na relação entre o sujeito e o objeto, o sujeito é modificado, corrigido ou reforçado. Elas são reações a perturbações, ou seja, aos obstáculos para que a assimilação aconteça. É preciso deixar claro que nem toda perturbação acarreta uma regulação, mas toda regulação é causada por uma perturbação. A equilibração é, portanto, o produto da regulação.

Tal fato acontece ao longo de toda a vida, como por exemplo, ao aposentar-se, o idoso precisa assumir uma nova postura diante da vida, assumir novos papéis, realizar novas tomadas de decisão. Há duas possibilidades, tomando como base a teoria de Piaget – ou o idoso constrói novos esquemas e se adapta, tornando sua vida mais satisfatória, ou acaba apresentando uma estranheza à nova situação, causando sofrimento. Discutir aspectos cognitivos, entre eles a equilibração, não diz respeito apenas a pequenas ações, mas às decisões que se toma em relação à própria vida.

De acordo com a teoria da equilibração, nos estádios iniciais do desenvolvimento os desequilíbrios são muito mais frequentes por causa das estratégias utilizadas, e não por causa do conteúdo das soluções a encontrar, que se tornam mais complexas com o passar dos anos. Como se dará, então, o desenvolvimento cognitivo

ao longo da existência, mais precisamente no envelhecer? Apesar de não ter sido encontrada nenhuma experimentação com idosos realizada por Piaget, ele coloca que "[...] a equilibração cognitiva não marca jamais um ponto de parada, senão a título provisório" (Piaget, 1975/1976, p. 34). Entender como se dá o processo de equilibração para o referido autor pode, portanto, embasar pesquisas de qualquer faixa etária, incluindo os idosos.

De acordo com Piaget (1975/1976), no decorrer das equilibrações majorantes e da evolução das regulações é preciso destacar as mudanças de significação funcional nas etapas da compensação, que o autor definiu como "...uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende pois, a anulá-lo ou neutralizá-lo" (p.31). Entender a presença de compensações na construção do conhecimento é importante para alcançar a importância da análise das condutas. O autor ressalta que a aquisição de toda conduta vem acompanhada de correções e que o tipo de conduta do sujeito indica o quanto uma perturbação o afetou. Ele aponta três tipos diferentes de condutas:

Conduta Alfa: quando um fato novo não produz nenhuma modificação no sistema. O sujeito pode reagir de duas formas: ou ele julga a perturbação fraca e pouco se modifica em relação a ela, ou ele a julga forte e simplesmente a negligencia. As compensações nesse tipo de conduta são apenas parciais, e o equilíbrio é instável.

Conduta Beta: nesse tipo, o sujeito reage ao elemento perturbador integrando-o ao sistema. Alguma modificação tal perturbação provocará no sujeito, por meio de assimilação, promovendo uma variação dentro de uma estrutura reorganizada. Note-se, entretanto, que as compensações aqui produzem apenas modificações parciais no sistema.

Conduta Gama: é a mais evoluída, é implica que o sujeito é capaz de fazer antecipações das variações possíveis, deixando de ser perturbações e inserindo-se nas transformações virtuais do sistema.

Essa sucessão de condutas não significa estádios gerais, mas fases que são encontradas em todos os estádios, inclusive no formal, e possibilita compreender o processo de equilibração dos sistemas cognitivos, seja de crianças, seja de adultos, seja de idosos.

Para analisar o processo de equilibração em idosas, a presente pesquisa foi baseada na abordagem microgenética, tal como proposta por Inhelder e Caprona (19921996). Segundo os autores, esta abordagem consiste em uma análise do "saber-fazer" de cada sujeito em sua individualidade. Trata-se aqui de um sujeito psicológico individual, com uma dinâmica de conduta própria, condutas essas que são objeto de investigação do presente estudo. Nessa perspectiva são estudados os fins do sujeito, a escolha dos meios, os controles por ele utilizados, as heurísticas que lhe são próprias, quais os valores e intenções que estão presentes em suas condutas. Por isso o termo utilizado aqui é sujeito psicológico.

Segundo Queiroz (1995, p. 27), "Os estágios macrogenéticos devem servir como referências às pesquisas microgenéticas, estas últimas evidenciando os procedimentos usados na ação de um sujeito numa dimensão temporal [...]". Dessa forma, os aspectos estruturais (macrogênese) e os aspectos funcionais (microgênese) não se contrapõem, eles se complementam.

A complexidade das estratégias está estritamente relacionada à compreensão do sistema lógico do jogo. Conhecer o encadeamento de ações e as estratégias utilizadas, provavelmente, fornecerá indícios sobre o nível de análise heurística e os tipos de condutas das participantes.

A abordagem microgenética considera, portanto, os valores, intenções e heurísticas do sujeito. As heurísticas são justamente as estratégias escolhidas pelo sujeito, a partir dos esquemas estruturais que já construiu ao longo da vida, de acordo com os valores e interesses que possui em determinado momento. As heurísticas atualizam a ação do sujeito a partir da construção de um conhecimento que se dá de forma dialética em interlocução com o meio e com as demais estruturas cognitivas que o sujeito possui. De acordo com Canal e Queiroz (2011), a heurística se refere à interpretação que o sujeito dá às suas jogadas ou ações, sejam elas bem-sucedidas ou não, e não apenas a uma compreensão dos erros decorrentes da ação.

Fazendo uma síntese do que foi discutido até aqui, é possível pensar em uma construção de conhecimento de maneira dinâmica e constantemente atualizada. Assim, o sujeito se depara com uma situação (do meio ou de si próprio) que o desequilibra. A partir desse desequilíbrio, ele pode negá-lo inteiramente (por inversão) ou pode compensá-lo por reciprocidade (negações parciais, de forma a diferenciar os esquemas para acomodá-los à nova situação). A reação do sujeito frente a essa perturbação pode ser avaliada por meio das condutas por ele adotadas (Piaget, 1975/1976).

Continuando o processo de construção de conhecimento, o sujeito pode adotar uma conduta a partir de uma dialética causal, em que está preocupado com a análise dos acertos e erros, ou usar uma dialética inferencial, por meio da qual já consegue antecipar resultados e realizar escolhas mais evoluídas (Piaget, 1980/1996). A análise heurística, por sua vez, indica a evolução do sujeito no sentido de entender seus êxitos, seus fracassos ou, melhor ainda, antecipá-los e corrigir suas ações ainda em planejamento, utilizando estratégias mais eficazes.

O delineamento metodológico, tratado a seguir, apresentará os critérios de análise utilizados para atender aos objetivos da presente pesquisa: (1) caracterizar os

tipos de conduta e (2) caracterizar os níveis de análise heurística de idosas em um contexto do jogo Cara a Cara.

Método

Nessa pesquisa foi utilizado o método clínico conforme proposto por Piaget (1926/1975).

Participantes

As participantes já se conheciam há três anos, uma vez que eram usuárias de um dos serviços oferecidos a pessoas acima de 60 anos por uma universidade. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que teve como objetivo esclarecer os detalhes dos procedimentos e comprovar a livre vontade das participantes. O modelo foi baseado nas normas referentes à realização de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia (2000) e pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 196/96, 1996; Resolução nº 016/2000). Os nomes utilizados ao longo da pesquisa são fictícios.

O perfil das participantes pode ser assim resumido: (1) Cláudia - 67 anos, casada, ensino superior; (2) Doralice - 62 anos, casada, ensino médio; (3) Êda - 63 anos, divorciada, ensino médio; (4) Iranilce - 65 anos, casada, superior incompleto; (5) Janaína - 65 anos, viúva, ensino médio; (6) Neuma - 61 anos, casada, ensino médio.

Procedimentos e Instrumentos

Foram realizadas quatro oficinas semanais com o jogo Cara a Cara, na versão comercializada, de aproximadamente uma hora. Todas as partidas se realizaram com apenas um tabuleiro, porque estudos pilotos anteriores indicaram que a versão com dois tabuleiros se mostrava difícil para alguns participantes, principalmente aqueles com menor escolaridade. Apesar de não ser o caso desse grupo, era preciso, por questões

éticas, não arriscar colocar desafios maiores do que alguns poderiam alcançar naquele momento.

Após o término das quatro semanas cada participante, individualmente, jogou uma partida com a pesquisadora, que foi registrada. O objetivo era saber se a participante se lembrava plenamente das regras e das estratégias já construídas ao longo das oficinas.

Depois de jogar uma partida com a pesquisadora, foram apresentadas a cada participante, individualmente, seis situações-problema. Tal procedimento, relacionado a outro contexto de pesquisa e a outros jogos, já foi proposto por Macedo, Petty e Passos (2000). Excetuando a primeira situação, que se trata de uma pergunta sobre o jogo, as demais foram apresentadas no próprio tabuleiro:

Situação-problema 1:

Sem poder perguntar se é homem ou mulher, qual seria uma boa pergunta para se fazer no início do jogo? Por quê?

Situação-problema 2:
Observe esse tabuleiro. Qual seria uma boa pergunta para fazer? Por quê?

Quadro 1 - Situação-problema 2

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)					Renato (homem, cabelos compridos e escuros, chapéu, olhos escuros)	
		Carlos (homem, cabelos brancos, idoso, chapéu, olhos escuros)			Cecília (mulher, cabelos claros, chapéu, olhos)		Sérgio (homem, cabelos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
		Paulo (homem, cabelos escuros, chapéu olhos claros,)					

Situação-problema 3:

Esse é o seu tabuleiro. Você precisa descobrir qual carta está comigo. Você pergunta para mim: - Tem chapéu? Eu respondo: - Tem. Quais cartas você deve abaixar? (a resposta está marcada com um X).

Quadro 2 - Situação-problema 3

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)			Felipe (homem, cabelos e olhos escuros) **X**		Renato (homem, cabelos compridos e escuros, chapéu, olhos escuros)	João (homem, cabelos e olhos escuros) **X**
		Carlos (homem, idoso, chapéu, cabelos brancos, olhos escuros)	Pedro (Homem, cabelos claros, olhos escuros, barba, sem bigode) **X**				Sérgio (homem, cabelos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
Mateus (homem, idoso, careca, cabelos brancos, barba e bigode) **X**		Paulo (homem, cabelos escuros,olhos claros, chapéu)	Fernando (homem,cabelo e olhos claros, bigode, sem barba) **X**		Luis (homem, careca, barba e bigode escuros, olhos escuros) **X**	Marcos (homem, cabelos escuros e olhos claros) **X**	Diego (homem, cabelos escuros, olhos claros, brinco) **X**

Situação-problema 4:
Que pergunta foi feita para deixar o tabuleiro desse jeito? (a única característica comum está marcada)

Quadro 3 - Situação-problema 4

		Luzia (mulher, óculos, brinco, cabelos e olhos escuros)	Fátima (mulher, óculos, cabelos e olhos claros)				
Clóvis (homem, óculos, cabelos e olhos claros)						Débora (mulher,idosa, cabelos brancos, óculos)	Sérgio ((homem, cabelos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
				Antônio (homem, idoso, óculos, careca, bigode branco)			

Situação-problema 5:
Esse é o seu tabuleiro. Você precisa descobrir qual a carta que está comigo. Você pergunta para mim: - Tem brinco? Eu respondo: - Não. O que você deve fazer?

Quadro 4 - Situação-problema 5

Tatiana (mulher, cabelos e olhos escuros)		Luzia (mulher, óculos, brinco, cabelos e olhos escuros)	Fátima (mulher, óculos, cabelos e olhos claros)		Alessandra (mulher, cabelos e olhos escuros, brinco)		
	Patrícia (mulher, cabelos e olhos escuros)			Carolina (mulher, cabelos e olhos escuros)		Débora (mulher,idosa, cabelos brancos, óculos)	
	Andréia (mulher, cabelos e olhos escuros)						

Situação-problema 6:

Que pergunta foi feita para deixar o tabuleiro desse jeito?

Quadro 5 - Situação-problema 6

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)						
Mateus (homem, idoso, careca, cabelos brancos, barba e bigode)				Antônio (homem, idoso, óculos, careca, bigode branco)	Luis (homem, careca, barba e bigode escuros, olhos escuros)		

Critérios de Análise Heurística no Jogo Cara a Cara

Os níveis foram propostos baseados em Piaget (1980/1996), como se poderá observando a descrição dos mesmos e a revisão da literatura mencionada anteriormente, mas também houve alguns acréscimos, frutos do que foi observado em estudos pilotos. Eles vão do menos evoluído (I) para o mais evoluído (III).

Nível I: Faz perguntas ao acaso, sem considerar características gerais dos personagens. Consegue identificar as características físicas, mas não generaliza, nem faz

escolhas relevantes quanto à maior probabilidade de acerto. Mantém as questões nos "objetos conceituais" (Piaget, 1980/1996), ou seja, se concentra em um personagem e não na formação de classes de características. Explica os resultados do jogo como uma questão de acaso, ou seja, o sucesso como "sorte" e o fracasso como "azar", por meio de pensamento mágico que não leva em consideração a probabilidade de acerto de acordo com a qualidade das perguntas realizadas. Quando a carta que restou não é idêntica a sua, pensa que o jogo está errado.

Nível II/A: os participantes nesse nível começam a introduzir perguntas que levam em consideração a quantidade de elementos presentes no tabuleiro, mas ainda não conseguem escolher as melhores perguntas, por não conseguirem formular questões que eliminem o maior número possível de cartas. Eles sabem que é preciso escolher boas perguntas, mas não consideram a dialética e a probabilidade. Apesar dessa diferenciação, no nível II as classes de características ainda são limitadas. Além disso, algumas explicações das estratégias são incoerentes. Apesar disso, para ser classificado como nível II (A ou B), é necessário ter noção de condição de inclusão, caso contrário não é possível acertar a carta.

Nível II/B: mantém as características do II A, mas conseguem justificar com coerência suas ações, demonstrando um início de construção das noções de dialética e probabilidade. As perguntas são escolhidas com o critério de eliminar o maior número de cartas. A sorte ou fatores aleatórios são considerados apenas no que, de fato, refere-se ao jogo. A competência do adversário e o fato de haver cartas "melhores" são considerados.

Nível III: segundo Piaget (1980/1996) é comum nas justificativas características deste nível surgirem termos inferenciais do tipo: "então", "portanto", que indicam subordinação dos julgamentos a suas implicações. Dessa forma, os julgamentos do

sujeito são dirigidos por inferências, que por sua vez abarcam cada vez mais as características gerais. Para ou autor, nesse nível "[...] os processos ascendentes de composição se completam dialeticamente pelos processos descendentes de justificação e multiplicação dessas possibilidades" (1996, p. 25). O círculo dialético se completa no que se pode traduzir com análise (sentido descendente) e síntese (sentido ascendente). O sujeito consegue formular uma teoria sobre o jogo, incluindo a decomposição de suas partes (características gerais compostas de detalhes físicos, resultado contrário à probabilidade e construção de estratégias para formular boas perguntas). É característica desse nível a percepção de que a sorte é um componente do jogo, e que nem sempre o resultado pode ser alterado de acordo com as perguntas realizadas. Existe a percepção que é possível, dependendo da partida, perceber que um resultado pode ser contrário à probabilidade, seja porque boas perguntas não foram suficientes para ganhar uma partida com uma carta desfavorável, seja porque um jogador que fez perguntas com pouca qualidade se beneficiou de uma carta favorável. O importante aqui não é o erro ou o acerto, mas a compreensão do sujeito de que a sorte (ou o azar) tem uma participação que, por vezes, promove um resultado contrário à probabilidade, independente das habilidades cognitivas do jogador. O círculo dialético particular aqui representado não é mais elementar como no nível I, nem transitório como no nível II, mas abrange conceitos gerais e julgamentos.

Critérios de Análise dos Tipos de Conduta

Os níveis aqui propostos foram baseados em Piaget (1975/1976) e em estudos pilotos com o jogo:

Conduta Alfa: quando um fato novo não produz nenhuma modificação no sistema. O sujeito pode reagir de duas formas: ou ele julga a perturbação fraca e pouco se modifica em relação a ela, ou ele a julga forte e simplesmente a negligencia. As

compensações nesse tipo de conduta são apenas parciais, e o equilíbrio é instável. O jogo Cara a Cara tem uma característica que atende aos propósitos de se investigar o nível de conduta porque o jogador sabe quando a última carta que restou de pé em seu tabuleiro não corresponde ao que está na mão do outro jogador. Apesar de o erro ficar evidente, há jogadores que não se deixam afetar cognitivamente por esse fato, o que se pode perceber muito mais pela ausência de comportamentos. Por exemplo, esses jogadores não desistem de jogar, não se questionam o motivo de haver acontecido tal fato, nem pedem ajuda para descobrir onde erraram. Outros, por sua vez, responsabilizam o próprio jogo, que deveria, no caso, ter "algum defeito". Todas essas condutas serão, na presente pesquisa, categorizadas como "conduta Alfa".

Conduta Beta: nesse tipo, o sujeito reage ao elemento perturbador integrando-o ao sistema. Alguma modificação tal perturbação provocará no sujeito, por meio de assimilação, promovendo uma variação dentro de uma estrutura reorganizada. Note-se, entretanto, que as compensações aqui produzem apenas modificações parciais no sistema. No jogo Cara a Cara essa conduta se caracteriza por se perguntar os motivos do erro, questionar o colega com quem está jogando. Ao ouvir sugestões, o jogador tenta incorporá-las, por vezes repetindo as regras em voz alta, outras jogando mais lentamente, outras pedindo a um terceiro que confirme suas jogadas. Assim, ele demonstra a perturbação, mas apenas assimila, utilizando comportamentos já adotados, mas sem, contudo, acomodar uma modificação qualitativa para melhorar seus procedimentos no jogo.

Conduta Gama: é a mais evoluída, e implica que o sujeito é capaz de fazer antecipações das variações possíveis, deixando de serem perturbações e inserindo-se nas transformações virtuais do sistema. No jogo Cara a Cara o jogador com conduta gama

modifica suas estratégias, percebe que errou por ter usado critérios de exclusão inadequados ou passa a escolher novas perguntas para excluir personagens.

Apesar de os critérios terem sido estabelecidos a partir de Piaget (1975/1976), a descrição de cada tipo de conduta foi adaptada às situações do jogo Cara a Cara. Assim, para validar os critérios elaborados, tanto dos tipos de conduta, quanto dos níveis de análise heurística, foram seguidos os passos sugeridos por Delval (2002) e em todas as categorias procurou-se descrever os mínimos detalhes de ação, observados ao longo de estudos pilotos e da própria pesquisa, de tal forma que outras pessoas pudessem utilizá-los sem ambiguidade.

Com esse propósito participaram da pesquisa cinco juízes, todos da área de psicologia. Um está com o doutorado em curso e os outros quatro são alunos de graduação. Essas foram as etapas: (1) primeira leitura do juiz com doutorado em curso, que resultou na necessidade de re-elaboração da apresentação dos resultados, colocados em forma de panorama de respostas; (2) julgamento de três juízes, alunos de graduação. Nessa fase buscou-se um “acordo interjuízes”, como denomina Delval (2002, p. 172); (3) julgamento de um último juiz, que não havia tido contato anterior com a pesquisa.

Delval (2002) recomenda que, para que haja validação das categorias utilizadas em uma pesquisa, o ideal é que haja concordância entre 80 e 90%, ou que pelo menos ultrapasse os 50%. Esses índices foram considerados parcialmente na presente pesquisa, uma vez que não é significativo considerar percentuais apenas para seis casos. Dessa forma, três participantes tiveram seus dados com total acordo entre os cinco juízes, incluindo o juiz independente; uma participante teve seus dados diferenciados apenas por um dos cinco juízes; as outras duas não puderam ser avaliadas nessa categoria, o que será explicado a seguir.

Resultados

Os resultados serão apresentados na Tabela 1, considerando tanto os tipos de condutas, quanto os níveis de análise heurística.

Tabela 1: Condutas e Níveis de Análise Heurística das participantes.

Participantes	**Tipos de Conduta** (Alfa, Beta, Gama)	**Heurística** I (menos evoluída), II/A, II/B, III
Cláudia	não houve perturbação suficiente	II/A
Doralice	Beta	II/B
Êda	Beta	I
Iranilce	Alfa	II/A
Janaína	não houve perturbação suficiente	II/A
Neuma	Beta	II/A

Ao analisar os dados, foi possível observar que duas das participantes sobre as quais não houve acordo, Janaína e Cláudia, tiveram classificações diferenciadas entre os juízes (que alegaram ter ficado em dúvida entre os tipos Alfa e Beta). O que confundiu os juízes foi o fato de que ambas eram assíduas e pontuais às oficinas, verbalizavam seu interesse pelo jogo e se mostravam bastantes competitivas em relação a avançar no jogo. Além disso, e principalmente, sempre obtinham êxito nas partidas. As duas nunca erraram. Por essa razão, demonstraram estar pouco perturbadas, ou seja, não se mostraram em desequilíbrio suficiente para necessitarem fazer qualquer tipo de compensação.

No caso específico da participante Neuma, um dos juízes não atribuiu conduta do tipo Beta, ao contrário dos demais. É possível que tal fato tenha relação com alguma especificidade do juiz, e não com a maneira como a categoria foi descrita.

Em relação aos resultados dos níveis de análise heurística, apenas Doralice atingiu nível II/B. Cláudia, Janaína e Neuma permaneceram em II/A, enquanto Êda

ficou no primeiro nível (I). Os acordos entre os cinco juízes foram totais entre quatro das participantes.

Espera-se que, tendo categorias de análise bem construídas, haja uma relação consistente entre os tipos de conduta e os níveis de análise heurística. Chama a atenção o caso de Êda, que alcançou uma conduta do tipo Beta, mas se manteve no primeiro nível de análise heurística. Hipóteses para explicar esse resultado serão colocadas na discussão.

Em relação às demais participantes, um dado extra sobre Iranilce precisa ser exposto. Ela alegou problemas com memória, com acompanhamento médico e medicação. Esse fato pode ser o responsável por uma conduta Alfa. Ela parecia, ao longo das oficinas, ter assumido uma posição de não se preocupar com seus resultados, até porque tinha a crença de que não conseguiria igualar-se às demais em desempenho. A postura de não se importar é própria da conduta do tipo Alfa, mas é preciso analisar em que contexto ela é adotada. Essa participante valorizava o espaço das oficinas e o contato com as colegas, mas sua religião era contra jogos de regras e ela, por se mostrar flexível, aceitou participar das oficinas e colaborar com a pesquisa, mas sempre deixando claro que o jogo não poderia ser usado para outro fim que não o da diversão.

O comportamento de Neuma, ao longo das oficinas, foi variável, como se seu nível de atenção não permanecesse estável. Esse processo básico não foi avaliado antes da pesquisa, mas ela demorou quatro partidas para conseguir acertar o jogo, o que quase a fez desistir das oficinas.

A seguir será apresentada uma discussão teórica dos resultados encontrados.

Discussão

Para Piaget (1975/1976) o desenvolvimento se dá no momento em que o sujeito consegue recuperar o equilíbrio por meio de novas acomodações ou de construção de

esquemas mais apropriados, ou ainda da articulação entre esquemas já existentes. Tal fato deixa claro haver necessidade prévia de um desequilíbrio, ou seja, o sujeito precisa de uma perturbação que de fato lhe cause interesse. Esse aspecto afetivo (interesse) estava presente para Cláudia e Janaína, entretanto, o jogo foi rapidamente aprendido e não significava mais um desafio para elas, isto é, não gerava perturbação, que é da ordem da cognição. Segue relato de Cláudia para exemplificar sua situação no jogo:

> Pesquisadora: Aconteceu alguma vez do tabuleiro não bater com a cartinha? (ela acertou sempre. A única vez que não acertou foi por falha de comunicação em relação às características das personagens).
>
> Cláudia: só aquela vez da franja, que eu não consigo concordar.
>
> Pesquisadora: você concorda que ali não foi um erro, foi só uma questão de comunicação? (fiz uma contraposição, porque queria ver o quanto ela insistiria)
>
> Cláudia: foi uma questão de comunicação.
>
> Pesquisadora: de interpretar as cartas de maneira diferente.
>
> Cláudia: não, mas eu fiz o gesto, eu complementei com o gesto, mas a Neuma não aceita. Ninguém gosta de perder.
>
> Pesquisadora: fora aquilo aconteceu de você não acertar?
>
> Cláudia: não.

Na fala da participante fica claro que, quando houve possibilidade ou sugestão de erro, ela procurou refletir sobre a questão, até ficar claro para si mesmo a compreensão do que havia ocorrido. Excetuando esse fato isolado, em todas as outras situações ela acertava sempre e até ajudava as demais colegas.

No caso da participante Janaína, os relatos são semelhantes:

Pesquisadora: como você reagiu, quando viu em algum momento que a cartinha não batia com o tabuleiro, se é que isso aconteceu alguma vez?

Janaína: isso aconteceu uma vez só, foi justamente quando eu estava jogando com a outra. (quem estava com o tabuleiro era ela, mas como as participantes eram muito cooperativas, quando uma não conseguia, a outra se sentia responsável, também.)

Pesquisadora: entendi.

Janaína: entendeu? Porque ela ficava na dúvida de abaixar, ou não abaixar, aí...

Pesquisadora: mas nos momentos em que você estava com o tabuleiro e a outra com a cartinha também aconteceu?

Janaína: não, com a cartinha não. Aconteceu quando eu estava com a cartinha e ela com o tabuleiro.

Pesquisadora: em algum momento você ficou desanimada com as oficinas?

Janaína: não, nenhum. Sempre com muita animação.

Retomando os critérios de análise, nenhuma das duas precisou antecipar possíveis variações do jogo ou modificar suas estratégias ou escolher novas perguntas, tal como descrito na conduta gama. Tampouco precisaram se perguntar os motivos de seus erros ou fazer modificações parciais no sistema como na conduta do tipo Beta. Em relação à conduta do tipo Alfa, a menos evoluída, também não há como enquadrar essas participantes, porque elas se mostraram interessadas nas oficinas, mas não tiveram nenhum erro, então não é possível avaliar como reagiriam a uma perturbação.

Uma hipótese a ser considerada é que, como ambas sempre ganhavam, ou seja, sempre acertavam a carta que estava na mão da colega, o jogo deixou de ser um desafio

para elas, não as perturbou mais. Provavelmente, se tivessem tido a oportunidade de jogar com os dois tabuleiros, sua conduta seria diferente. Esse é um ponto relevante para futuros estudos: por mais que haja uma uniformidade de procedimentos, alguns participantes, por características próprias, precisarão avançar nos desafios estabelecidos. Nesse mesmo grupo havia pessoas que se frustrariam com a versão de dois tabuleiros, o que por uma questão ética não se mostrou viável. É preciso lembrar que essa é uma população vulnerável, e expô-las a desafios além de seu nível de desenvolvimento no momento poderia ser embaraçoso. Em futuros planejamentos é possível, de antemão, comunicar que haverá procedimentos individuais. Nesse grupo, como havia um vínculo forte entre as participantes, não foi possível fazer essa separação.

As demais participantes alcançaram condutas do tipo Beta, exceto Iranilce, que durante as oficinas demonstrou desatenção e relatou estar com problemas de memória, inclusive já fazendo tratamento médico. É possível que alterações outras nos processos básicos como atenção e memória tenham interferido em seu aprendizado sobre o jogo.

Doralice, por sua vez, errou em algumas partidas e ficou tão perturbada com o fato que chegou a relatar:

> tem hora que eu fico sozinha, lá em casa, e fico brincando com os bonequinhos (imaginariamente, porque ela não tem o jogo). Fico com aquilo na cabeça. Eu tenho isso desde menina, porque eu estudava tabuada, assim: 2 x 1 = 2, então eu fico me perguntando, inventando uma redação... eu fazia isso desde menina. Eu chegava na escola, a professora me perguntava, eu já sabia. Aí eu fico me perguntando, lá, sozinha: aquele bonequinho tem cabelo, como é que é?”

Observe como ela reage quando erra ao jogar uma partida com a pesquisadora:

> Doralice: uai!

Pesquisadora: o que aconteceu?

Doralice: ah, sabe o que aconteceu? Quando eu perguntei se o personagem tinha óculos, você falou “sim”. Aí eu abaixei o Renato porque ela não tinha óculos.

Pesquisadora: eu falei “sim” quando você perguntou?

Doralice: não. Você falou... você estava na mão com o... quem você escolheu aí?

Pesquisadora: o Renato.

Doralice: o Renato. Aí eu perguntei assim: a pessoa usa óculos? Aí você falou que sim, que tinha óculos. Aí eu abaixei todo mundo que tinha óculos. (ela, de fato, não prestou atenção à minha resposta, que foi “não”).

Pesquisadora: Vamos jogar mais uma, então?

Doralice: é. Mais uma. Errei ou não errei, não sei.

(a segunda partida ela acertou).

Doralice: ah, consegui. É que tem horas que a gente abaixa uma característica que... eu devo ter errado o Renato. Porque o Renato quando eu perguntei se tinha óculos você falou que tinha, não é? (na verdade, eu respondi “não”, como está registrado no áudio). Então eu abaixei o Renato. Mas depois, perguntaram se tinha chapéu... não cheguei a perguntar. Aí, às vezes, tem hora que a gente erra por isso. Eu matei um monte de bonequinhos de vez e ele entrou no meio do outro. O da pele escura...

Provavelmente dois fatores influenciaram o desempenho de Doralice: o primeiro diz respeito ao seu interesse pelo jogo, o segundo refere-se ao fato de que o jogo tinha

um nível de dificuldade adequado a ela, ou seja, era suficiente desafiador, mas não exageradamente.

Nenhuma das idosas atingiu um nível III de análise heurística, mas como já mencionado, não há dados suficientes para saber se Cláudia e Janaína, ao serem mais desafiadas, teriam avançado em sua compreensão do jogo.

A hipótese sobre Cláudia e Janaína é de que o jogo, na versão utilizada, não foi suficientemente desafiador para elas. Doralice, ao enfrentar fracassos ao longo de algumas partidas, foi surpreendentemente a que mais evoluiu em relação à análise heurística. Neuma, por sua vez, também alegou, como Iranilce, problemas relacionados à memória. Ao longo das oficinas, Neuma foi a que mais teve dificuldade em aprender as regras do jogo, além de haver demorado quatro partidas para conseguir acertar a carta. No estudo com idosos a partir do referencial piagetiano, a abordagem funcional microgenética parece ser, a mais adequada ao acompanhamento dos participantes, por permitir um aprofundamento nas heurísticas, nas intenções e valores dos participantes.

Em relação aos valores, são eles que parecem explicar o desempenho de Êda. Como se pode observar, ela alcançou nível I de análise heurística, o que é aparentemente contraditório se comparado a todas as competências que possui. Ela é representante da turma, mora sozinha, cuida do ex-marido doente, é manicure profissional, nos tempos livres faz exercício físico e participa de três grupos de convivência para a terceira idade. Como sofre de insônia, passa as noites jogando no computador. Em outras oportunidades, foi possível observá-la jogando outras modalidades de jogos e tendo um desempenho bem diferente daquele apresentado aqui. A questão pode ser explicada porque, ao ser apresentada ao Cara a Cara, Êda já foi logo dizendo que já havia jogado muito esse jogo com o filho quando ele era pequeno, e que já estava “enjoada” dele. Durante a partida com a experimentadora, explicou mais

detalhadamente: “Eu fico cansada de uma coisa repetitiva, eu não gosto de nada repetitivo, tudo que eu faço... ele se torna cansativo pra mim, eu quero aprender outro, eu estou bordando aqui então eu aprendi esse, aí eu quero aprender outra coisa.” (sic).

A afetividade, que para Piaget (2005) tem a capacidade de acelerar ou retardar o desenvolvimento, explica os níveis alcançados por uma participante que, a princípio, teria todas as condições para demonstrar uma situação diferenciada no jogo. O que o autor chamou de interesse, que é um sentimento intraindividual, ou seja, se relaciona com as necessidades do próprio sujeito, não estava presente em Êda em relação a esse jogo. Mas como explicar que ela tenha avançado na conduta, no caso, do tipo Beta? As condutas foram aqui analisadas de acordo com as compensações em relação às perturbações, compensações essas que foram feitas com recursos cognitivos. Provavelmente, se houvesse, na conduta, um componente descrito também sobre os aspectos afetivos, haveria dados para explicar de maneira mais sistematizada a conduta e a heurística dessa participante.

Para Piaget (1954/2005), cognição e afeto são dimensões indissociáveis e, como apontado por Canal (2008), espera-se que no futuro as pesquisas caminhem para integrar essas duas dimensões. Um passo é integrar heurísticas e condutas; outro passo é investigar, de maneira mais aprofundada, os aspectos afetivos, já descritos por Piaget (1954/2005), tais como interesse, simpatia, antipatia, autovalorização, sentimentos de inferioridade, de superioridade, obediência, respeito e a conservação da vontade. No caso de Êda, por exemplo, analisar seu interesse forneceria dados para compreender seu comportamento. Queiroz (2000); Souza (2002, 2005), Souza, Folquitto, Oliveira e Natalo, (2008) e Garcia (2010) propuseram categorias que podem ser utilizadas para se avançar no estudo da afetividade.

Considerações Finais

Foge ao escopo deste estudo tratar dos aspectos afetivos, mas é importante deixar claro que um caminho possível para se iniciar a integração talvez seja, nesse momento,dar um passo para trás, concentrando esforços no estudo das condutas e priorizando aspectos afetivos. Tendo estruturado protocolos de observação e análise dessas condutas, talvez seja mais fácil integrar aspectos cognitivos e afetivos. O que a revisão de literatura tem demonstrado é que a conduta parece ser o ponto de encontro para análise dessas duas dimensões que já se sabe, são indissociáveis.

Como foi possível observar, a comparação entre os níveis de análise heurística e os tipos de conduta sofre interferência do meio (desafio do jogo), da afetividade (o que é importante para o jogador, o que ele valoriza) e, no caso das idosas, também há influência da memória.

Estudar os níveis de análise heurística permite compreender o que o sujeito sabe das estratégias que utiliza e como planeja ou antecipa suas ações. Compreender os tipos de conduta por ele adotados permite inferências sobre como a perturbação o influenciou, o afetou. Entretanto, em alguns casos, como o de Êda, é preciso lembrar que toda conduta traz aspectos cognitivos e afetivos engendrados, e há casos em que a análise dos aspectos afetivos poderá explicar um comportamento.

Referências

Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. (1996). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado em maio 2007 de htt://conselho.saude.gov.br/.

Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. (2000). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília.
Recuperado em 5 maio 2007 de htt://conselho.saude.gov.br/.

Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – SIDRA) (2010). Brasília. Recuperado em 13 agosto, 2011 de http://www.ibge.gov.br/home/.

Canal, C. P. (2008). *Menos com menos dá mais? Análise de desempenho de alunos de 6ª e 8ª séries do ensino fundamental no jogoMattix*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Canal, C. P. & Queiroz, S.S. (2012). Dos níveis de compreensão aos níveis de análise heurística: novas contribuições conceituais e suas influências metodológicas sobre a psicologia genética que utiliza jogos de regras. In C. B. Rossetti; & A. C. Ortega, (Orgs.). *Cognição, afetividade e moralidade*: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget (pp. 119 – 135). Casa do Psicólogo, São Paulo.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

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

Guariento, M. H; Neri. A. L. (2010). Fragilidade no idoso: possibilidades de avaliação e intervenção. In M. H. Guariento, & A. L. Neri. *Idoso: Assistência ambulatorial ao idoso* (pp. 45 – 56). Campinas, SP: Editora Alinea.

Inhelder, B. & Caprona, D. (1996) Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis"? In B. Inhelder, & G. Celleriér. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas* (pp. 7 – 37). (E. Gruman, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Macedo, L.; Petty, A. L. S. & Passos, N. C. (2000). Introdução. In: *Aprender com jogos e situações-problema* (pp. 11 – 27). Porto Alegre: Artmed.

Macedo, L. (2009). Teoria da equilibração e jogo. In: Macedo, L. (Org.) *Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas* (pp. 45 – 56). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. (1975). *A representação do mundo na criança* (R. Fiuza, Trad.). Aparecida, SP: Ideias e Letras. (Obra originalmente publicada em 1926).

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. (M. M. S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Obra originalmente publicada em 1975).

Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. (10ª. ed.). (N. C. Pereira, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra originalmente publicada em 1973).

Piaget, J. (1996). *As formas elementares da dialética.* (F. M. Luiz, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Obra originalmente publicada em 1980).

Piaget, J. (2005). *Inteligência y afectividad*. (M. S. Dorín, Trad.). Buenos Aires: Aique. (Obra originalmente publicada em 1954).

Queiroz, S. S. (1995). *Tipificação de erros em um jogo de regras: uma abordagem construtivista.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Queiroz, S. S. (2000). *Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o jogo da senha*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Queiroz, S. S.; Macedo, L.; Alves, A.D. &Garioli, D. S. (2009). Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. *Revista Schème*, 2 (3), jan-jul. Recuperado em

10 fevereiro, 2011 de www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/584/468.

Souza, M. T. C. C. (2002). *A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. T. C. C. (2005). Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. *Boletim de Psicologia*, 55 (123), 2005. Recuperado em 20 julho, 2009 de www.scielo.br.

Souza, M. T. C. C, Folquitto, C. T. F. Oliveira, M. P. & Natalo, S. P. (2008). Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias: uma abordagem piagetiana. *PsicoUsf*, 13 (2), 2008. Recuperado em 20 julho, 2009 de www.scielo.br.

4.3 O Papel dos Esquemas na Memória de Idosas Saudáveis

Um aspecto cognitivo que interfere diretamente no desempenho dos idosos é a memória, um processo básico sem o qual as demais competências não podem comparecer. Entretanto, Piaget e Inhelder (1979) lançam uma possibilidade para o caso de haver problemas nessa área – a memória no sentido amplo, uma vez que os esquemas construídos ao longo da vida podem ser utilizados para. O próximo artigo, publicado pela revista *Psicologia em Estudo*, de Maringá, atende ao objetivo de identificar o papel dos esquemas de cada participante em um experimento de memória no sentido amplo.

O Papel dos Esquemas na Memória de Idosas Saudáveis
Título Abreviado: Esquemas na Memória

The Role of Schemes in Healthy Elderly Women's Memory

El Papel de los Esquemas en la Memoria de los Ancianos Sanos

Título Abreviado: Esquemas na Memória

Título abreviado: Schemes in Memory

Título abreviado: Esquemas en la Memoria

Resumo

A memória é tradicionalmente estudada pela psicologia cognitiva e pela neurociência. A presente pesquisa se baseia em uma obra de Piaget dedicada ao estudo desse fenômeno com base em paradigmas construtivistas e replica um de seus experimentos, fazendo uma adaptação dos níveis de análise. O objetivo que orientou esse estudo foi identificar o papel dos esquemas em um experimento de memória no sentido amplo, com base na teoria de Piaget. As seis participantes que contribuíram com estudo estavam na época da pesquisa com idade entre 61 e 67 anos e tinham, no mínimo, ensino médio. Os resultados indicam que: (1) a adaptação dos níveis de análise atendeu à classificação da memória no experimento; (2) foi possível identificar, por meio do método clínico, a participação dos esquemas construídos ao longo da vida como recurso para recuperação

da informação, o que pode contribuir para futuros estudos sobre intervenção na memória de idosos.

Palavras-Chave: Memoria; envelhecimento; construtivismo.

Abstract

The memory is typically studied by cognitive psychology and neuroscience. This research builds on a book by Piaget which is dedicated to the study of this phenomenon based on constructivist paradigms and it replicates one of his experiments, making an adaptation of levels of analysis. The objective guiding this study was to identify the role of schemata in an experiment about memory in the broad sense, based on Piaget's theory. The six participants who contributed to the study were females aged between 61 and 67 at the time of the survey and they had at least high school education. The results indicate that: (1) the adjustment of the levels of analysis met the classification of memory in the experiment, (2) it was possible to identify through the clinical method, the contribution of schemes constructed throughout life as a resource for information retrieval , which may contribute to future studies about intervention on the memory of the elderly.

Keywords**:** Memory; aging; constructivism.

Resumen

La memoria suele ser estudiado por la psicología cognitiva y la neurociencia. Esta investigación se basa en la obra de Piaget dedicado a estudiar este fenómeno sobre la base de paradigmas constructivistas y una réplica de sus experimentos, haciendo una adaptación de niveles de análisis. El objetivo rector de este estudio fue identificar el

papel de los esquemas en la memoria de un experimento en el sentido más amplio, basado en la teoría de Piaget. Los seis participantes que han contribuido al estudio en el momento de la encuesta de edades comprendidas entre los 61 y 67 y tuvo al menos la enseñanza secundaria. Los resultados indican que: (1) la modificación de los niveles de análisis se reunió la clasificación de la memoria en el experimento, (2) se identificó a través del método clínico, la contribución de los sistemas construidos a lo largo de la vida como un recurso para la recuperación de la información , que pueden contribuir a los estudios de intervención futura en la memoria de los ancianos.

Palabras-clave: Memoria; envejecimiento; constructivismo.

Introdução

A memória é, tradicionalmente, pesquisada por meio dos constructos da psicologia cognitiva e da neurociência. Há, no entanto, um livro de Piaget e Inhelder (1979) dedicado exclusivamente ao estudo desse fenômeno. O presente artigo traz os resultados da adaptação de um dos experimentos relatados na obra citada, com seis mulheres acima de 60 anos, sendo os dados também analisados a partir de um entendimento construtivista piagetiano do desenvolvimento humano.

Inicialmente será relatada uma breve revisão de literatura de estudos sobre a memória, e em seguida será descrita uma definição do termo à luz da teoria piagetiana.

O tema memória é vasto e abordado por diversas áreas do conhecimento, sendo por isso mesmo, necessária uma atenção especial à definição desse objeto de estudo. Nas bases de dados Scielo (Brasil), Pepsic, PsicInfo e Lilacs não foram encontrados estudos sobre memória com o referencial piagetiano. Por essa razão, a revisão de literatura teve que ser ampliada e passou a ter como objetivos identificar: (1) o tratamento recebido pelo tema na literatura, isto é, se a memória tem sido ela própria, ou tratada como um objeto de estudo ou utilizada como um instrumento de medida, um parâmetro para estudo de outros fenômenos; (2) os tipos de memória que foram mais frequentes nas pesquisas encontradas no período de 2000 a 2010. A base de dados escolhida para a revisão nacional foi a Scielo, e para a revisão internacional foi a revista Memory (ISSN 1464-0686). Revistas como Gerontology e Age e Ageing também foram objetos de investigação, mas não trouxeram quantidade de artigos em número suficiente para uma análise quantitativa.

Na base de dados Scielo, o primeiro procedimento foi procurar artigos com um único descritor – memória – em estudos publicados entre os anos de 2000 e 2010. A análise se restringiu ao título e ao resumo. Ao todo, foram encontrados 679 artigos. Desses, 489 trabalhos não foram analisados porque seus temas fugiam ao escopo desse estudo, uma

vez que se referiam a áreas tais como: equação matemática, mecatrônica, memória imunológica, memória cultural, fisiologia, anatomia, medicamentos para memória, história e psicanálise. Tais dados só reforçam a hipótese de que o tema memória pode ser abordado com conceitos e metodologias os mais diversos.

Restaram, então, 190 artigos, que foram analisados por meio de seus títulos e resumos. Nos artigos em que os resumos não foram suficientes para apresentar o tipo de memória investigado ou mencionado, o texto completo era objeto de análise.

Na análise foram formuladas oito categorias: (1) **Memória e co-morbidades** (acidente vascular cerebral, parkinson, alzheimer, obesidade, esclerose), com 75 artigos, correspondendo a 39,5% do total, dos quais 25 artigos não mencionaram o tipo de memória ou a definição de memória utilizada no resumo; (2) **Avaliação da memória** (criação, avaliação ou adaptação de instrumentos para aferir diferentes tipos de memória), com 37 artigos (19,5%); (3) **Memória em crianças** (inclui também transtornos de aprendizagem, autismo), com 34 artigos (17,8%), sendo que, desses, dois não mencionaram o tipo de memória estudada; (4) **Memória em idosos** (o envelhecimento era o tema da pesquisa ou os participantes eram todos idosos), com 23 artigos encontrados (12,1%) e três artigos não mencionaram o tipo de memória; (5) **Memória como objeto de estudo ou tema central do artigo**, com sete artigos (3,7%); (6) **Falsas memórias** e (7) **Memória e transtorno de déficit de atenção**, ambas com seis artigos (3,2%. cada); (8) **Comparação de memória em jovens e em idosos**, com 2 artigos (1%).

Um dos pontos que se coloca como relevante na análise dos dados da revisão da literatura nacional é o fato de que a maior parte (39,5%) dos artigos da base de dados Scielo pesquisados busca compreender como a memória se comporta em doenças

específicas, sendo usada como um marcador, um parâmetro para identificar a saúde do paciente.

Na segunda (19,5%) e na terceira (17,8%) categorias, observa-se uma preocupação com a aferição da memória e com a memória em crianças, respectivamente. A hipótese inicial nessa revisão de literatura, de que o tema envelhecimento seria um dos mais associados à memória, não se confirmou, ficando em quinto lugar em frequência de artigos (12,1%), além dos dois artigos que comparam memória de jovens e idosos (1%). Tal situação se deve ao fato de que morbidades como alzheimer, doença de parkinson e esclerose acometem mais idosos e, para esses casos, foi formulada outra categoria. Pode-se concluir, então, que a memória no idoso saudável é menos pesquisada do que a memória em idosos com doenças crônicas e degenerativas.

Em relação ao segundo objetivo da revisão, que foi identificar qual o tipo de memória era mais frequente nas pesquisas, foi possível observar que 15,8% mencionavam o termo “memória” sem defini-la, seja na revisão de literatura, seja na utilização como uma variável.

Na revisão internacional, por sua vez, foi feito um recorte com um período menor, abarcando os anos de 2009 a 2010, uma vez que a revista Memory é especializada e todos os artigos publicados continham material para análise, perfazendo um total de 144 artigos.

Houve uma diferença no procedimento de coleta dos dados nessa revista. A maioria dos artigos respondeu aos objetivos da revisão apenas com a análise do título, especificando o tipo de memória ou até mesmo transformando o objetivo em título. Quando isso não aconteceu, o resumo foi suficiente para responder às indagações. Em nenhum deles foi necessário acessar o artigo completo, e todos especificaram o tipo de memória de que tratavam. As categorias formuladas para essa análise foram: (1) **Avaliação da memória**

(criação, avaliação ou adaptação de instrumentos para aferir diferentes tipos de memória), com 35 artigos (24,3%); (2) **Memória autobiográfica**, com 34 artigos (23,5%); (3) **Aspectos afetivos/emocionais** interferindo na memória e (4) **Memória episódica**, ambas com 10 artigos (6,9% cada); (4) **Memória social/cultural** e (5) **Memória de trabalho**, ambas com sete artigos (4,9% cada); (6) **Falsas memórias** (4,2%); (7) **Memória de curto prazo**, (8) **Metamemória/Metacognição** e (9) **Memória prospectiva e/ou retrospectiva**, todas três categorias com quatro artigos (2,8% cada); (10) **Temas com representatividade menor** (de 1 a 3 artigos em cada uma delas), com 23 artigos (16%).

Como se pode observar, a verificação e procedimentos de medidas para memória também é uma preocupação com os artigos dessa revista (24,3%), tanto quanto nas revistas brasileiras pesquisadas. Por causa da linha editorial da revista, possivelmente, não foi tão comum encontrar artigos em que a memória era um indicador de saúde em morbidades específicas, e os dois únicos artigos encontrados foram computados na categoria “temas com representatividade menor”.

A memória autobiográfica é tema recorrente (23,5%) na revisão internacional, e nos artigos brasileiros tal fenômeno recebe, por vezes, a denominação de “histórias de vida”. Com o descritor “memória autobiográfica”, aparecem no Scielo cinco artigos, que foram classificados em outras categorias (três sobre co-morbidades; um sobre fisiologia, não foi classificado e o quinto não trazia nenhuma referência à memória autobiográfica). Pesquisar esse tipo de memória parece ser uma tendência internacional que não está sendo seguida no Brasil, ao menos com essa nomenclatura, visto que os artigos nacionais mais recentes sobre memória autobiográfica datam de 2007.

Observa-se ainda uma pulverização de temas de pesquisa na revista internacional, ou seja, apesar de definirem com precisão o tipo de memória que investigaram, há uma diversidade de métodos, teorias e conceitos.

Considerando os artigos analisados, tanto nas revistas brasileiras quanto na internacional, é possível identificar que a memória, na maioria dos casos, é investigada em relação à capacidade de reter e recuperar informações. O que a maioria tem em comum é o fato de pesquisar o resultado final da ação, quantificar os índices de acertos e descrever situações que favorecem ou não melhores resultados. Este, aliás, é o termo que sintetizaria a maioria dos artigos pesquisados – resultado. Apesar de não ser este o foco da presente pesquisa, não se trata de forma alguma de criticar os paradigmas adotados das pesquisas encontradas, até mesmo, porque no presente estudo também se pretendeu classificar as respostas dos participantes em níveis. Esse comentário se deve ao fato de que Piaget, ao propor o estudo da memória o faz em termos de outros paradigmas, e tal ponto precisa ser esclarecido para definir objetivamente o que se entende por memória nesse artigo.

O Papel da Memória na Teoria Piagetiana

Para Piaget e Inhelder (1979, p. 1) a memória não pode ser vista como

> (...) uma tomada de posse de elementos imediatos e presentes (hic et nunc), simplesmente como uma apreensão mais ou menos direta daquilo que já foi adquirido ou vivido no passado. A forma mais elementar de memória, que é o reconhecimento, poderia (...) parecer dividir-se somente em dois elementos: uma percepção, de um lado, e uma lembrança análoga, de outro, sendo que esta

lembrança se resume à simples conservação de algum componente que tenha pertencido àquela percepção anterior.

Segundo os autores, a própria percepção pode admitir planos diferentes de estruturação, comporta inclusive a identificação ou assimilação. Há memórias que correspondem ao estádio sensório-motor e, portanto, regidas por leis da boa forma, como apregoa a Gestalt. Também há memórias apoiadas em esquemas perceptivos e próprios do pré-operatório ou operatório. A memória atualiza os esquemas construídos no passado, ao invés de necessariamente recuperar dados isolados, sem relação entre si.

Avança-se na discussão sobre memória, Piaget e Inhelder (1979) discutem a dificuldade de se diferenciar uma memória propriamente dita, ou seja, a evocação de um dado anterior, da memória evolutiva, inata, como é o caso de uma memória perceptiva para a Gestalt. Outro questionamento feito pelos autores é a dúvida sobre a relação entre os esquemas perceptivos, esquemas de hábitos, esquemas conceituais, etc. com o dado evocado. Em outras palavras, como isolar, no desenvolvimento cognitivo, as influências hereditárias do que é, de fato, memória? Como definir memória? Os autores falam de três conceituações sobre memória:

(1) para os biólogos, memória está relacionada a reações adquiridas, inclusive imunológicas;

(2) em relação aos níveis de comportamento, chama-se comumente de memória a evocação de hábitos ou de reconhecimento, como quando uma poesia é lembrada. Nesse caso, acontece tanto uma conservação de esquema, porque houve aprendizagem, como um ato de evocação. Para os autores, conservar comportamentos trata-se de "esquematismo" ou "conservação de esquemas", ou seja, refere-se à "[...] capacidade dos sujeitos de reproduzir o que é generalizável em um sistema de ações ou de operações" (Piaget & Inhelder, 1979, p. 5). Ao "esquematismo" ou "conservação de

esquemas” Piaget chamou de memória no sentido amplo. Esse é o tipo de memória que será objeto de estudo na presente pesquisa, ou seja, o objetivo nesse estudo é caracterizar a memória considerando que, além da evocação absoluta de dados estáticos, é possível se apoiar em esquemas como recurso mnemônico;

(3) por último, os autores descrevem o que chamaram de memória no sentido estrito, que são as

> (...) reações relativas a reconhecimentos (em presença do objeto) ou a evocações (em sua ausência), das quais o primeiro critério distintivo é uma referência explícita ao passado: o sujeito reconhece um objeto ou uma sequência de acontecimentos se ele tem a impressão de já tê-los visto antes (...) e a imagem-lembrança, na evocação mnêmica, se diferencia da imagem representativa em geral, (...) porque ela se faz acompanhar de uma localização no passado [...] e não apenas do conhecido em geral e ainda menos de previsto. (...) a memória no sentido estrito e a lembrança-imagem só se referem a situações, processos, objetos, que são singulares e reconhecidos e evocados como tais, em oposição aos esquemas, que são gerais (...) ou às imagens representativas que, embora sejam individuais, simbolizam um esquema geral. (Piaget & Inhelder, 1979, p. 6)

Assim, para eles, a conservação dos esquemas refere-se a um esquema que se atualiza por generalização, sem referência a um passado específico. Por exemplo: um hábito pode existir sem nenhuma lembrança de sua formação. Há, portanto, uma ligação entre o esquematismo e a memória de reconhecimento. Piaget e Inhelder (1983) diferenciam dois tipos extremos de reconhecimento: (1) um de caráter mnemônico, que é o fato de um bebê diferenciar sua mãe de um estranho; (2) outro, por sua vez, de caráter intuitivo, quando o bebê, ao ver pela primeira vez um novo móbile pendurado em seu berço,

entende o movimento pelo simples fato de já ter feito isso com os móbiles antigos. Esse caso tem caráter esquemático, porque o bebê generalizou a função do móbile.

Piaget (1983), durante a conceituação de memória, ressalta que os teóricos de aprendizagem podem considerar que o desenvolvimento se dá por intermédio da aprendizagem, incluindo a dos esquemas. Entretanto, para o autor, é justamente o contrário, na medida em que a aprendizagem não explica o desenvolvimento, uma vez que o que se aprende pode ser exógeno, e o desenvolvimento envolve, necessariamente, fatores de auto-regulação e de equilíbrio. É essa organização que comanda a aprendizagem, e não o contrário. Por isso, não se trata aqui de diferenciar o que é um elemento representado por imagens ou símbolos de elementos motores. Os esquemas, por sua vez, apesar de serem transformados pela aprendizagem por meio do processo de acomodação, são mais oriundos dos processos de desenvolvimento. Por isso, a conservação dos esquemas (desenvolvimento) é um problema bem diferente da memória em sentido estrito, e quanto mais elementar é o nível de desenvolvimento, mais atenuada é a posição da memória em sentido estrito e a conservação dos esquemas.

A memória para Piaget e Inhelder (1979, p. 377)

> (...) é uma forma de conhecimento, como outras (um saber ou um saber-fazer), que não se resume a um dado presente, como a percepção, nem à solução de novos problemas, como a inteligência, em sua função específica, mas sim à estruturação e à reconstituição do passado. Ocorre apenas que esta reconstituição é também um problema, cuja solução para o paciente não é automática e eis por que a memória é inseparável da inteligência.

Os autores asseguram à memória um papel importante em relação à afetividade, na medida em que coloca que sua função mais importante, do ponto de vista afetivo, é a de assegurar a identidade, de propiciar continuidade da vida mental. Cabe à memória

conservar uma série de conhecimentos adquiridos, enquanto à inteligência cabe se ligar a novos problemas. Essas duas dimensões são, no caso do idoso, fundamentais para a manutenção de suas relações com os objetos (pessoas, adaptações cotidianas e consciência de si próprios).

Com o aumento da expectativa de vida, enfrenta-se, atualmente, o desafio de cuidar de um número maior de idosos que precisam manter-se ativos e independentes, e a memória é uma função primordial para que isso ocorra. Uma questão que se coloca, então, é como se dá o processo de memória em seu declínio, quando os aparatos orgânicos tendem a diminuir seu funcionamento? Situa-se o problema de pesquisa aqui colocado, não se trata de identificar o quanto a memória está preservada, mas identificar quais são as relações estabelecidas entre memória e a inteligência, aqui entendida com a possibilidade de lançar mão ou de esquemas previamente construídos ou de construir novos esquemas.

Para haver ainda mais exatidão na formulação, o problema central aqui se refere a compreender como os esquemas construídos ao longo do desenvolvimento podem ajudar o idoso a manter-se autônomo, explicando, inclusive, o porquê de a escolaridade elevada diminuir a tendência ao declínio cognitivo. A hipótese de Piaget e Inhelder (1979) é de que conservação das lembranças se apóia sobre a conservação dos esquemas de hábito ou de inteligência, daí a estreita relação entre memória e inteligência. Assim, o objetivo da presente pesquisa é identificar o papel dos esquemas em um experimento de memória no sentido amplo, com seis mulheres acima de 60 anos.

Método

Mantendo coerência epistemológica entre o referencial teórico e o método utilizado, optou-se por utilizar o método clínico piagetiano. Segundo Piaget (1975), é preciso,

para utilizar o método clínico, reunir duas qualidades: saber observar e ao mesmo tempo saber buscar algo de preciso.

A caracterização do método clínico proposta pelo autor parece alertar para os cuidados necessários na realização da coleta de dados. Como se vê, a relação entre o problema de pesquisa aqui colocado e as proposições teóricas e metodológicas do autor fornece uma coerência interna ao delineamento da presente investigação.

Local da Pesquisa

As participantes dessa pesquisa foram recrutadas em um grupo para terceira idade. Elas já se conheciam há três anos e o experimento de memória foi realizado juntamente com outras atividades realizadas entre a pesquisadora e essas mulheres.

Participantes

A presente pesquisa se desenvolveu com a participação de seis mulheres acima de 60 anos. Uma condição básica para a participação da pesquisa foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que teve o propósito de esclarecer os detalhes dos procedimentos e comprovar a livre vontade das participantes. O modelo foi baseado nas normas referentes à realização de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996) e na Resolução nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2002, do Conselho Federal de Psicologia (Brasil, 2000). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo. Os nomes utilizados ao longo da pesquisa são fictícios.

Instrumento e Procedimento

O procedimento e o instrumento utilizados foram adaptados de um dos experimentos realizados por Piaget e Inhelder (1979). Assim, foram utilizados dois tabuleiros de madeira. O primeiro era o modelo a ser copiado e mantém o formato do experimento adaptado de Piaget e Inhelder (1979) e tem como material: (1) dois tabuleiros de 28 x 28 cm, com 16 casas desenhadas; (2) 16 peças, todas com características diversas de tamanho e cor. As cores utilizadas no primeiro tabuleiro foram: vermelho escuro, rosa médio, rosa claro e branco. Os tamanhos também foram em ordem crescente: quadrados 2,5 cm, de 3,5 cm, de 4,5 cm e de 5,5 cm.

Um segundo tabuleiro foi utilizado, do mesmo tamanho e com as mesmas peças que o primeiro. Entretanto, nesse segundo tabuleiro havia oito peças de cor roxa, com três dos tamanhos utilizados no primeiro tabuleiro.

O tabuleiro é apresentado vazio, com as peças ao lado. Nessa etapa do experimento, são acrescentados os distratores, que são peças dos mesmos tamanhos do modelo, mas com uma cor diferenciada (roxa).

Esses são os procedimentos para o experimento de memória: (1) mostra-se a cada participante, individualmente, o modelo, composto com 16 peças; (2) pede-se que participante descreva o modelo, estimulando-o a verbalizar as características que observa, mas sem influenciá-lo: "*descreva para mim o que observa nesse tabuleiro*"; "*alguma outra característica*?"; (3) fecha-se a tampa do primeiro tabuleiro, escondendo o modelo; (4) entrega-se ao participante um tabuleiro vazio e espalha-se as 24 peças na mesa, incluindo as que têm a cor extra; (4) Pede-se que seja reconstituído exatamente o modelo; (5) Caso o participante não reconstitua corretamente a seriação das peças, mostra-se o tabuleiro inicial e pede-se que ela analise o que aconteceu, sem maiores interferências. Após essas considerações, fecha-se o tabuleiro original e pede-se

novamente a reconstituição. Caso não consiga novamente acertar o modelo, não há outra tentativa.

Cada uma das distribuições no tabuleiro é fotografada, de modo a registrar a configuração criada por cada participante e seus comentários são gravados em áudio.

Critérios de Análise

Os critérios de análise foram adaptados de Piaget e Inhelder (1979) e avaliados por um juiz com formação em psicologia, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Todas as avaliações coincidiram, ou seja, os mesmos níveis atribuídos durante a pesquisa também o foram pelo juiz, indicando clareza e objetividade na descrição de cada nível.

Nível I: começa-se a reconstituir o modelo de forma aleatória, sem demonstrar nenhum critério. Mencionam-se as cores ou tamanhos, mas não se relata relação entre eles, além de usar, também, o elemento distrator (cor extra). A maneira como coloca as peças no tabuleiro não contempla nenhuma organização, nem por cor, nem por tamanho, de forma a não estabelecer nenhuma sequência entre essas peças.

Nível II: consegue-se demonstrar lembrança de algum detalhe do modelo anterior, seja pela escolha das cores, seja pelo tamanho das peças. Entretanto, ainda não se respeitam os esquemas necessários para colocá-las em sequência, seja de cor, seja de tamanho. Ao descrever o tabuleiro, inicialmente, pode até mencionar uma seriação, mas tal fato não se repete quando precisa, sem ajuda, repetir as sequências propostas no modelo. Podem acontecer situações como: (1) colocar fileiras com mesma cor, mas não sequenciar as fileiras da mais clara para a mais escura; (2) colocar fileiras de mesma cor com tamanhos em ordem crescente em algumas peças e em outras, não; (3) respeitar um dos atributos (cor ou tamanho), mas sem coordenar os dois.

Nível III: demonstra-se capacidade de realizar uma seriação, com esquema antecipador, mas levando em consideração apenas um dos critérios – ou tamanho, ou cor. Em geral, fica claro que possui o esquema, mas se deixa confundir pelo elemento distrator. Apesar disso, demonstra dificuldade em evocar os dados, ou seja, demonstra dificuldade com a memória de sentido estrito. Podem acontecer situações como: (1) respeita-se a sequência de cores, mas não de tamanho; (2) respeita-se a sequência de tamanho, mas não de cores. Tais situações também podem acontecer em outros níveis, mas apesar de o raciocínio e as justificativas estarem corretas, ainda ocorrem erros, mas são pequenos. Por exemplo, o tabuleiro é montado com a sequência correta de tamanhos e em tons gradativamente mais escuros, mas do rosa médio para o roxo, excluindo o branco. Nesse caso, costuma haver desequilíbrio e o participante demonstra que considera que algo está errado, mas não sabe ainda o quê.

Nível IV/A: o método de montagem do tabuleiro é de dupla seriação imediatamente antecipadora, depois da percepção do modelo. Como dito anteriormente, trata-se de uma memória muito mais elaborada, que compreende uma transformação do objeto e do sujeito. Ao comparar com o modelo na segunda tentativa, percebe-se o erro e em geral consegue acertar. É um erro relacionado mais à falta de atenção do que aos esquemas de seriação e classificação.

Nível IV/B: mantêm-se as características no nível A, mas o tabuleiro fica idêntico ao modelo já na primeira tentativa. O que caracteriza o nível IV/B é que o elemento distrator não causa perturbação, porque é imediatamente percebido.

Resultados e Discussão

Os níveis de memória apresentados pelas participantes foram:

(1) Cláudia (67 anos, casada, ensino superior) – nível IV/B;

(2) Doralice (62 anos, casada, ensino médio) – nível IV/A;

(3) Êda (63 anos, divorciada, ensino médio) – nível IV/B;

(4) Iranilce (65 anos, casada, ensino médio. Apresentou queixa de problema com a memória) – nível III;

(5) Janaína (65 anos, viúva, ensino médio) – nível IV/B;

(6) Neuma (61 anos, casada, ensino médio, queixa de problema de memória) – nível IV/B.

A convivência com as participantes dessa pesquisa ocorreu ao longo de um semestre, o que permitiu conhecer as características e as habilidades das mulheres envolvidas no experimento. Apenas duas delas apresentaram queixas de problemas de memória – Iranilce e Neuma. Como se pode observar apenas a primeira apresentou, de fato, um nível inferior em relação às demais participantes, mas a Sra. Neuma, não. Esse é um dado que está de acordo com a literatura científica, uma vez que estudos comprovaram que não há relação direta entre queixa de memória e desempenho cognitivo (Paulo & Yassuda, 2010; Mendes et al, 2008; Weaver, Collie, Masters & Maruff, 2007). Associação direta foi encontrada em relação à ansiedade e a queixas de memória, indicando que a queixa de memória é um fato a ser considerado no acompanhamento do idoso, mas não necessariamente está relacionado a problemas de memória. (Potter, Hartman & Ward, 2009).

Segundo Parente (2006), além das queixas subjetivas de memória não estarem correlacionadas aos resultados nos testes formais de memória, há que se considerar também que a atenção é outro processo básico que pode ser afetado no envelhecimento, causando prejuízo no resultado final da memorização. Esse foi um aspecto que desde o início acompanhou a definição do objetivo da presente pesquisa – identificar o papel dos esquemas na memória. A decisão metodológica foi manter-se no viés

epistemológico adotado, principalmente, porque não era objeto de estudo o resultado das participantes, mas sim o entendimento de como a memória poderia ou não se apoiar nos esquemas previamente construídos, tal como sugerido por Piaget e Inhelder (1979). Para exemplificar o desempenho da Sra. Iranilce, segue relato do experimento. Ela precisou das duas tentativas, e ainda assim não conseguiu montar adequadamente o tabuleiro. Ela estava preocupada com o horário, uma vez que ficou aproximadamente 40 minutos conversando sobre questões pessoais que a estavam incomodando. Quando estava fazendo o experimento, chegou a outra participante que estava marcada, e ela pareceu incomodada. Apesar de tal fato ter possivelmente atrapalhado seu desempenho, nas outras atividades realizadas ao longo de um semestre em houve contato, ela também demonstrou comportamento diferenciado das outras participantes, mostrando-se distraída e errando mais que a maioria nas atividades que desenvolvia.

Pesquisadora: queria que você olhasse e descrevesse para mim o que você está vendo no tabuleiro:

Iranilce: maior, menor, médio. (indício de seriação)

Pesquisadora: que mais?

Iranilce: cores, é... rosa salmão, rosa bebê, rosa claro, branco.

Pesquisadora: agora eu vou mostrar esse tabuleiro e você pode usar qualquer dessas peças e tentar montar igual ao primeiro.

Iranilce: e se eu me perder?

Pesquisadora: não tem problema nenhum se você se perder.

Iranilce: [estou] fazendo rápido para não atrasar a colega.

Pesquisadora: aí também não adianta. Faz do seu jeito.

Iranilce: do meu jeito? Eu pensei que era para fazer igual.

Pesquisadora: igual, mas no seu tempo.

Iranilce: ah, meu pai...

(o tabuleiro montado por ela foi fotografado e o modelo foi apresentado para comparação).

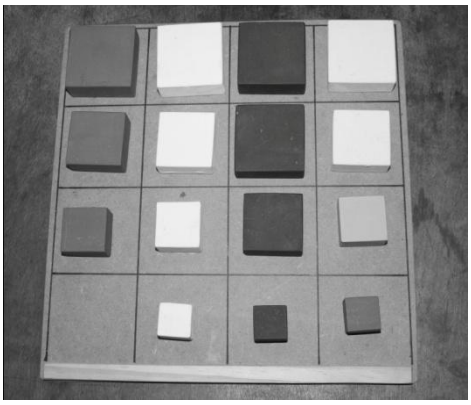
Pesquisadora: agora eu vou te mostrar esse aqui e você vai me dizer se está igual.

Iranilce: o meu ficou faltando... porque não tinha a cor...

Pesquisadora: está igual?

Iranilce: as cores, não. Mas a posição está.

Figura 1 - Tabuleiro de memória de Iranilce: 1ª tentativa



Ela não se atentou para as cores, a ponto de deixar o quadrado menor em uma fileira de outra cor (como se vê na fileira da direita), além de não se perturbar com o fato de ficar uma casa do tabuleiro, vazia. Os quadrados mais escuros, por sua vez, também ficaram com dois tamanhos iguais, e não decrescentes, como no modelo.

Pesquisadora: então tenta fazer igual, em tudo.

Iranilce: em tudo?

Pesquisadora: é.

Iranilce: eu olhando para aí (para o modelo)

Pesquisadora: não. (risos)

Iranilce: ah, malvada.(risos)

(conversou e montou ao mesmo tempo)

Iranilce: gente... o que está faltando aqui, pai. Acho que é essa. Eu acho. E ficou certo?

Ao montar o tabuleiro pela segunda vez, ela não respeitou as cores, colocando as peças brancas entre as peças rosa claro e rosa escuro. Observou-se, assim, que ela não conseguiu reter nem a informação sobre as cores utilizadas, nem sobre a seriação de cores, mas conseguiu perceber a seriação dos tamanhos, fazendo com que o tabuleiro respeitasse a ordem de alguns tamanhos que estavam no modelo, excetuando pelos quadrados grandes mais escuros, que propositalmente não possuíam o segundo tamanho e ela colocou dois iguais.

Ela perguntou: "*Ficou certo?*" esperando uma afirmativa externa, sendo que ela mesma não mencionou as incoerências no tabuleiro. Os esquemas de seriação construídos ao longo de sua vida provavelmente sustentam uma atividade cognitiva que dê conta de seu cotidiano, já que ela tem um estilo de vida autônomo – paga suas contas, cuida da casa e dos netos, participa de vários grupos para terceira idade. Se ela tivesse que contar apenas com os recursos de atenção e memória que lhe cabem no momento, é possível que tivesse mais prejuízos. Pesquisas sistematizadas com intervenções e estudo de caso longitudinal poderão responder às hipóteses sugeridas pelos dados, ou seja, de que os esquemas de seriação suprem deficiências decorrentes do declínio cognitivo.

Os esquemas de seriação parecem, também no próximo caso, ter auxiliado a recuperação dos dados do tabuleiro no experimento da Sra. Doralice. Como se poderá observar, ela consegue montar um tabuleiro igual ao modelo apenas na segunda tentativa, porque da primeira vez ela não se deu conta do atributo cor, apenas do tamanho. Ainda assim, mesmo da primeira vez respeitou o esquema de seriação, ficando perturbada porque percebeu que havia uma cor sobrando.

Pesquisadora: descreve para mim o que você está vendo no tabuleiro?

Doralice: é um jogo como escadinha. A pedra branca , a pedra rosa, rosa clara, rosa médio, rosa forte, da pequena para a maior. A primeira fileira pequena, a segunda, médio e grande. (ela já observa a seriação)

Pesquisadora: eu vou agora te pedir a gentileza de montar um tabuleiro igual àquele.

Doralice: ah, tá. Cada pedrinha fica cada uma em um quadrado, ou... (ela não se lembrou da localização de cada peça, ou seja, falhou a memória no sentido estrito, de recuperação imediata da informação. Se o experimento se preocupasse apenas com o resultado, o restante do processo não seria analisado)

Pesquisadora: pode ser.

Doralice: uma aqui, uma aqui, uma aqui e outra aqui, não é? (apontou para cada quadrado, perguntado sobre a regra do experimento).

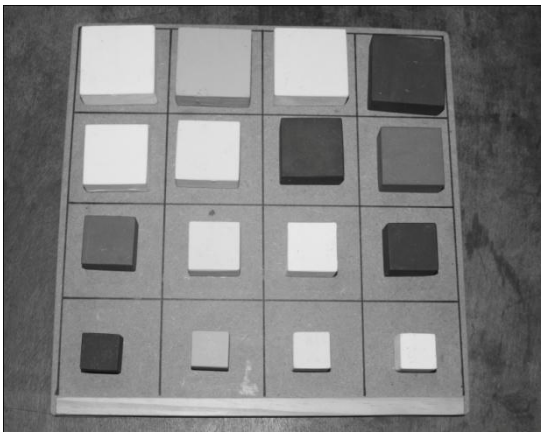
Pesquisadora: isso.

Doralice: uai, sobra pedrinha?

Pesquisadora: onde?

(continua montando. Depois, foi fotografada)

Figura 2 - Foto do tabuleiro de memória de Doralice: 1ª tentativa



Ela monta o tabuleiro respeitando a seriação de tamanho, não de cor. Faz isso, mas se sente perturbada por sobrarem peças.

Pesquisadora: agora, eu vou te mostrar o tabuleiro original e você vai me dizer se está parecido com esse.

Doralice: hum. Você colocou outra cor. Todas as fileiras são brancas. A fileira é branca, outra rosa, outra rosa...

Pesquisadora: agora, eu vou fechar e você tenta fazer outro igual. Combinado?

Doralice: (acena afirmativamente com a cabeça e começa a montar novamente o tabuleiro)

Doralice: essa cor é forte. Não tem lugar para colocar.

Pesquisadora: é?

Doralice: silêncio.

Pesquisadora: é ou não é?

Doralice: é, porque essa aqui (pedra roxa) não tem lugar para colocar.

Pesquisadora: essa aqui, qual?

Doralice: essa roxona, forte.

(da segunda vez, acertou)

Ela demonstra apoiar-se no esquema de seriação quando menciona: "*é um jogo como escadinha*", mas não se lembra de que cada quadrado fica em um espaço específico no tabuleiro. A cor extra (roxa) a distrai, mas ela sabe que não havia sobrado peças no modelo e fica um tempo para tomar a decisão do que fazer com a peça extra. Como sua memória no sentido estrito estava falha, ela se apoiou nos esquemas de seriação para montar o tabuleiro e, ao ver o modelo pela segunda vez, entende seu erro e monta o tabuleiro corretamente.

O papel do erro, inclusive, é importante no paradigma construtivista. Para Macedo (1994) a revisão constante dos erros tem papel importante no desenvolvimento. Ao entender o erro, o sujeito pode construir novos esquemas, coordenando ações de forma diferenciada.

Uma participante que alcançou o nível IV/B, a sra. Êda, também se apoia em esquemas de seriação, como se observa no diálogo que se segue:

Pesquisadora: Êda, o que você está vendo? Descreva pra mim.

Êda: Você vê numa ordem que vem diminuindo não é? Vem do maior para o menor, ou do menor para o maior. As cores.

Pesquisadora: Quais são as cores?

Êda: Esse aqui é o rosa choque, esse é o goiaba, esse é o bebê, esse é o branco.

Pesquisadora: Agora eu vou lhe pedir que, com essas peças aqui, você reproduza no tabuleiro aquela montagem, o mais semelhante que você puder.

Êda: Do mesmo jeito?

Pesquisadora: Do mesmo jeito.

(silêncio)

Pesquisadora: Vai me dizendo o que você está pensando.

Êda: O branco, o bebê, o goiaba e o rosa choque.

(acertou o modelo)

Pesquisadora: Por que você não usou essas cores aqui?

Êda: Porque... Primeiro porque eu não gosto de vermelho, apesar de que, isso aqui é um vinho. Só que também ali não tinha o vinho, tinha o rosa choque.

Além de se apoiar na memória estrita, ela também usa o esquema de seriação. Assim, parece que para atingir um nível alto de recuperação de informação nesse experimento,

é necessário que se use tanto o esquematismo, quanto a memória de sentido estrito. As demais participantes que atingiram esse nível demonstraram o mesmo raciocínio e usaram os dois tipos de memória. Entretanto, as que falharam em relação à memória no sentido estrito, só conseguiram avançar quando se apoiaram no esquematismo.

Considerações Finais

As intervenções com idosos saudáveis tornam-se cada vez mais um desafio para a Psicologia. De acordo com a revisão de literatura realizada, há uma tendência a estudar procedimentos para se medirem com precisão os resultados da memória, o que é fundamental quando se trata de diagnóstico e de diferenciar queixas subjetivas de memória dos problemas ocasionados por demência ou outros acometimentos orgânicos. Entretanto, também é necessário desenvolver estratégias para intervir nos declínios cognitivos e/ou preveni-los, tanto em idosos saudáveis, quanto em idosos que já apresentem algum prejuízo cognitivo.

De acordo com Ribeiro, Neri, Cupertino e Yassuda (2009) é preciso avançar nas investigações sobre o conceito de envelhecimento ativo e suas implicações no bem-estar físico e psicológico dessa população, melhorando os estudos epidemiológicos. Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento não tem um fim determinado cronologicamente, e o estilo de vida pode contribuir para a construção de novos procedimentos, além da manutenção daqueles já construídos.

O paradigma piagetiano de valorizar positivamente o erro e trabalhar compreendendo a construção e a utilização de esquemas na resolução de problemas parece ser um caminho viável para futuras pesquisas, na medida em que pode ajudar o sujeito a compreender sua forma de pensar, apoiando-se em esquemas já construídos para dar conta do cotidiano. Além de valorizar o erro, também se prioriza o que ainda está

preservado em termos de esquemas e de funções cognitivas, melhorando a autoestima e apontando caminhos para a intervenção.

Referências

Macedo, L. (1994). *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mendes, T. Ginó, S. Ribeiro, F. Guerreiro, M. Souza, G. Ritchie, & K. Mendonça A. (2008). Memory complaints in healthy young and elderly adults: Reliability of memory reporting. *Aging & Mental Health*, 12 (2) Recuperado em 30 de abril de 2011 de http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a791904145 ~frm=abslink?words=memory,complaints

Resolução 196/96. (1996). Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em maio 2007 de htt://conselho.saude.gov.br

Resolução 016/2000. (2000). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 5 de maio 2007 de htt://conselho.saude.gov.br

Paulo, D. L. V., Yassuda, M. S. (2010). Queixas de memória de idosos e sua relação com escolaridade, desempenho cognitivo e sintomas de depressão e ansiedade. *Rev. psiquiatr. clín.*, São Paulo, 37 (1) Recuperado em 30 de abril de 2011 de http://www.scielo.br/scielo

Parente, M. A. M. P. (2006). *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget J. (1975). Os problemas e os métodos. Em J. Piaget. *.A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.

Piaget J., & Inhelder B. (1979). *Memória e inteligência.* São Paulo: Artenova.

Potter, G.G. Hartman, & M. Ward, T. (2009). Perceived stress and everyday memory complaints among older adult women. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 22 (4) Recuperado em 30 de abril de 2011 de http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a910059093~frm =abslink?words=memory,complaints

Ribeiro, P. C. C., Neri, A. L.; Cupertino, A. P. F. B., & Yassuda, M. S. (2009). Variabilidade no envelhecimento ativo segundo gênero, idade e saúde. *Psicologia e Estudo*, 14 (3) Recuperado em 30 de abril de 2011 de http://www.scielo.br

Weaver J. C.; Collie A.; Masters C.; & Maruff P. (2007). The nature of cognitive complaints in healthy older adults with and without objective memory decline.

Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 30, (2) Recuperado em 30 de abril de 2011 de http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a789796135~frm= abslink?words=memory,complaints

5 ASPECTOS AFETIVOS DE IDOSAS NO CONTEXTO DO JOGO CARA A CARA

Este capítulo será dedicado exclusivamente à discussão dos aspectos afetivos. Primeiramente serão abordados aspectos teóricos e, em seguida, a pesquisa empírica.

5.1 Estudo da Afetividade Por Meio da Análise das Condutas

O primeiro artigo a ser apresentado é teórico, enviado para a revista *Interação em Psicologia*, está intitulado "Estudo da Afetividade por meio da Análise das Condutas".

Estudo da Afetividade Por Meio da Análise das Condutas

Study of Affectivity by Means of Analysis of Conducts

Estudo da Afetividade

Affectivity Study

Estudo Teórico

Theoretical Study

Resumo

A discussão teórica e metodológica apresentada no presente estudo refere-se às possibilidades de se estudar os aspectos afetivos, com base na teoria de Jean Piaget. Ela não estrutura o desenvolvimento, mas dele participa de maneira indissociável. A revisão de literatura aponta alguns caminhos para a investigação desse aspecto da teoria – a teoria da equilibração e a análise dos tipos de conduta. Esse estudo propõe um recorte possível para o estudo da afetividade, a partir da análise de três sentimentos – interesse, autovalorização e força de vontade. Também sugere categorias de análise que possam ser utilizadas em pesquisas empíricas, considerando não as interações entre os pares, mas enfocando a maneira como o sujeito vê a si próprio em relação ao meio.

Palavras-chave: conduta; equilibração; afetividade; Piaget.

Abstract

The theoretical and methodological discussion presented in this study refers to the possibilities of studying the affective aspects, based on the theory of Jean Piaget. It does not structure the development, but it participates in inseparably. The literature review suggests some guidelines for the investigation of this aspect of the theory - the theory of balancing and analysis of the types of conduct. This study proposes a possible angle for the study of emotion, from the analysis of three emotions - interest, self-worth and will power. It also suggests categories of analysis that can be used in empirical research, not considering the interactions among peers, but focusing on how the subject sees himself in relation to the environment.

Keywords: conduct; equilibration; affectivity; Piaget's theory.

Introdução

Esse artigo tem como proposta discutir articulações teóricas e metodológicas sobre o papel da afetividade no desenvolvimento de acordo com a perspectiva de Jean Piaget. Esse autor, ao elaborar construtos sobre a epistemologia genética, abriu caminho para pesquisas na área do pensamento e na maneira pela qual o indivíduo conhece e adapta-se ao mundo que o cerca. Entretanto, Piaget não abriu mão de abordar também o papel da afetividade e do social no desenvolvimento humano. As bases teóricas já foram lançadas pelo autor, mas ainda se faz necessário avançar no sentido de colaborar na construção de procedimentos que auxiliem a observar e a compreender a relação entre a cognição e a afetividade no campo da prática clínica e educacional, além da pesquisa na área do desenvolvimento psicológico.

As críticas comumente atribuídas a Piaget dizem respeito a uma suposta naturalização das características próprias do raciocínio, desconsiderando aspectos sociais e afetivos. Entretanto, um olhar sistematizado sobre sua obra (Piaget, 2005; Piaget, 1990; Piaget, 1977) demonstrará um autor preocupado com aspectos sociais e afetivos na construção do conhecimento.

A Afetividade na Obra de Piaget

Definir o que será considerado nesse estudo “afetividade” é fundamental, devido à diversidade de significados encontrados na área da Psicologia. Quando Piaget (2005) fala de afetividade, ele se refere a uma energética necessária à ação e que, na interrelação com o outro, vai construindo pouco a pouco uma moral autônoma, para aqueles sujeitos que prosseguem no desenvolvimento. Assim, é importante ressaltar que

nesse estudo não se tratará de categorias como autoestima, agressividade, apego, tolerância à frustração, inteligência emocional ou quaisquer outros sentimentos que possam influenciar o sujeito. Ao longo do texto esta definição será discutida, mas por enquanto é preciso já assinalar que estará se falando de uma afetividade fundamental à ação do sujeito, mas que não a estrutura. O foco aqui é entender como a afetividade participa do desenvolvimento do sujeito, uma vez que ela se relaciona com os aspectos cognitivos e, esses sim, estruturam o pensamento e o desenvolvimento, como aponta Piaget (2005).

Souza (2002) investigou o papel dos sentimentos nas representações de histórias de contos de fadas, tendo como objetivo identificar como crianças faziam a seleção de qualidades admiráveis, materiais ou abstratas. Em uma série de pesquisas, ela construiu protocolos para investigar o *interesse* das crianças por determinados personagens, e os motivos de tais interesses. Os resultados dessa e das pesquisas subsequentes indicam que trabalhar com a representação de contos de fadas e os protocolos elaborados tem permitido discutir a qualidade das escolhas efetuadas e as relações entre os interesses, virtudes e estruturações cognitivas, tomando como referências as concepções piagetianas de *interesses*, *valores* e escolhas por *valorização* afetiva (Souza, 2005; Souza, Folquitto, Oliveira & Natalo, 2008).

La Taille (2006, p. 18) desafia os estudiosos da área a ampliarem os estudos sobre afetividade:

> [...] a tarefa de elaborar uma abordagem teórica que articule o "querer fazer" (energética) e o "saber fazer" (razão) é necessária, para não dizer urgente; porém trata-se de uma tarefa delicada, e que esbarra em variados obstáculos. Um deles é de extrema dificuldade, para não dizer a impossibilidade, de

> assimilar uma a outras teorias de bases epistemológicas diversas, para não dizer contraditórias.

Segundo o autor, na perspectiva piagetiana de entender a afetividade, essa não é uma mola para o desenvolvimento, ou seja, afetividade e cognição são aspectos indissociáveis, mas é a razão que estrutura o desenvolvimento, e não a afetividade. Caso contrário, estaria o ser humano refém eterno de seus sentimentos, que pela própria natureza, são incontroláveis. Essa é a tese kantiana refutada por Piaget, ou seja, não pode haver uma "mola afetiva" que desencadeia a ação, porque senão seria impossível pensar em uma moral autônoma. Essa foi a contribuição do pensamento piagetiano que, apesar de ser influenciado por Kant, se diferencia desse último quando destaca o papel da inteligência na construção do conhecimento. Assim, não se pode colocar no mesmo patamar o sujeito que age corretamente por obediência e aquele que possui ideais superiores. Para La Taille (2006, p. 23):

> [...] é necessário construir uma abordagem teórica que relacione afetividade e razão, sem relegar essa última à mera superfície do fenômeno moral. Todavia, volto a insistir sobre o fato de uma elaboração desse tipo ser extremamente delicada, pois a relação entre afetividade/heteronomia é conceitualmente forte.

Assim, ao mesmo tempo que o autor defende a necessidade de uma teoria que abarque a relação entre afetividade e cognição, ele adverte para a tendência – histórica e filosófica – de priorizar a afetividade como organizadora do desenvolvimento.

Como o próprio Piaget (1976) alerta, a teoria da equilibração é o problema central do desenvolvimento humano, tema que será necessário abordar juntamente com a teoria sobre afetividade.

Macedo (2009) propõe que a análise da interação entre cognição e afetividade se dê pela teoria da equilibração. Segundo ele, [...] a afetividade, na teoria da equilibração, desempenha uma função motivacional, isto é, de mobilização energética e, além disso, uma função orientadora" (p. 49). Segundo esse autor, a afetividade é uma energética que mobiliza e orienta, visto que expressa uma necessidade.

O autor vê a afetividade como tendo um papel importante na orientação ou direção das interações nos processos SO (sujeito-objeto) e OS (objeto-sujeito). Segundo ele, a dimensão afetiva pode justificar a perda de contato (observáveis) ou a compreensão (coordenações).

Tal fato é passível de observação em oficinas de jogos de regras: quando um jogador não se interessa por um jogo, por exemplo, ele perde o contato (observáveis), conversando ou se ausentando das oficinas. Quando não se autovaloriza, pode não ver razão para colocar energia em algo que, em sua opinião, não conseguirá aprender (coordenações).

Para se compreender o mundo, é necessário dar conta dos aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo, ambos indissociáveis. A afetividade compreende "[...] sentimentos propriamente ditos, e em particular as emoções [e] as diversas tendências, incluindo as tendências superiores e, em particular, a vontade". (Piaget, 2005, p. 18)

Uma precisão no significado do termo vontade se faz necessária, uma vez que "volonté" tem diferentes significados: pode ser vontade e desejo, mas também pode ser energia, caráter, resolução, firmeza (Michaelis). Aliando esses últimos significados à citação anterior de Piaget, pode-se pensar não em "vontade", mas em "força de vontade". O risco de se pensar apenas na palavra vontade reside no fato de ela também significar desejo, o que poderia indicar que a análise está sendo feita pelo primado da afetividade, situação que contraria o pensamento piagetiano. Se a cognição estrutura o

desenvolvimento, então o termo mais apropriado é “força de vontade”, porque já explicita que foi realizada uma tomada de decisão, uma escolha feita pelo sujeito por meio de uma análise que envolve seus valores, mas que foram construídos pela via do pensamento.

Piaget (2005) defende a tese de que as relações entre a inteligência e a afetividade são apenas funcionais; ele trabalha com a idéia de que não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, nem um estado afetivo puro, desprovido de cognição. A afetividade pode acelerar ou atrasar o desenvolvimento, mas não é composta de estrutura própria, ou seja, ela não é capaz de gerar estruturas cognitivas, nem de modificá-las. Seu papel refere-se a uma energética própria, que opera no funcionamento do pensamento, mas é de natureza diferente da cognição. A afetividade é como ele bem coloca, a gasolina que faz o motor funcionar. Por essa razão será necessário, como já foi dito, em alguns momentos desse estudo recorrer também aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, apesar de não ser esse o foco do trabalho desenvolvido.

Se a equilibração é a questão central do desenvolvimento, e se um dos desafios dessa questão é entender como se dá a interação sujeito – objeto, essa interação pode ser o caminho para se entender também a relação entre os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento.

Piaget (2005, p. 51) descreve seis estádios para o desenvolvimento afetivo, propondo um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo, da seguinte maneira: I. Dispositivos hereditários (reflexos) – sentimentos com tendências instintivas; II. Percepções diferenciadas, primeiros hábitos – prazeres e dores ligados a percepções; III. Inteligência sensório-motora (de seis a oito meses ao segundo ano de vida) – afetos intencionais e interesses, sentimento de êxito e fracasso; IV. Representações pré-operatórias – afetos intuitivos (sociais elementares, primeiros

sentimentos morais, autovalorização); V. Operações concretas – afetos normativos (intervenção da força de vontade); VI. Operações formais – sentimentos relacionados à coletividade.

Como se pode observar, o desenvolvimento afetivo acompanha o cognitivo, e o desenvolvimento afetivo é dividido em: dispositivos hereditários, afetos perceptivos, regulações elementares, afetos intuitivos, afetos normativos e sentimentos ideológicos. Quaisquer dos estádios acima necessitam de investigações sistematizadas, porque há escassez de estudos nessa área. O recorte feito para o presente estudo, entretanto, diz respeito aos sentimentos intraindividuais relacionados ao interesse (afeto intencional), que corresponde ao terceiro estádio do desenvolvimento; à autovalorização (afeto intuitivo) referente ao quarto estágio e à vontade, ou força de vontade, como será denominado no presente estudo (afetos normativos), que começa no quinto estágio, sendo os dois últimos afetos interindividuais.

Como já foi mencionado anteriormente, Piaget (2005) coloca que as relações entre inteligência e afetividade são apenas funcionais e por isso o objeto desse estudo se refere ao sujeito psicológico e não epistemológico, o que significa dizer que se pretende investigar a relação entre cognição e afetividade em um sujeito concreto, que lança mão de meios próprios para adaptar-se ao meio e que tem intenções e afetividade singulares. Para analisar o interesse de um indivíduo por um objeto ou ação, por exemplo, está sempre se colocando a questão do valor que tal escolha assumiu para ele. O valor, para Piaget (2005, p. 54), é "[...] uma dimensão geral da afetividade, e não um sentimento particular e privilegiado. O problema é saber quando a valorização intervém, e por quê." Ao se discutir a questão do interesse dos indivíduos, portanto, é preciso incluir seus sistemas de valores, a partir das escolhas que faz na própria ação. As primeiras demonstrações de interesse acontecem ainda no sensório-motor, quando a

criança valoriza aquela pessoa ou objeto que agregam valor a sua ação. Como o desenvolvimento cognitivo, é possível se chegar até o chamado “valor desinteressado”, ou seja, a escolha por uma ação que vai gerar inclusive sacrifícios, ao invés de benefícios. Essa evolução só é possível graças ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, à descentração e a reciprocidade.

Segundo Wadsworth (1993), é no estádio sensoriomotor que começam a surgir os sentimentos de afeição pelo outro. No nível seguinte, o sujeito já consegue conservar tais sentimentos e começa a haver uma nova estabilidade nas relações sociais. As interações entre as crianças são a semente para o desenvolvimento da cooperação e da compreensão do seu valor para as interações humanas. Com o passar do desenvolvimento, a força de vontade e a autonomia auxiliam na construção de um senso de obrigação e de uma sensação de necessidade para com aqueles que são valorizados pelo sujeito. Com a adolescência, o desenvolvimento continua e a moralidade pode atingir seu auge, com a construção de uma preocupação com o bem estar coletivo.

Correspondendo ao pré-operatório e ao quarto estádio estabelecido por Piaget, surgem os afetos intuitivos e a capacidade de realizar o jogo simbólico. Sentimentos relacionados aos pares começam a surgir, da mesma forma que começam os sentimentos morais. Os afetos normativos, anteriores ao operatório formal e correspondentes ao quinto estádio de desenvolvimento, referem-se ao começo da construção de sentimentos morais autônomos, com a intervenção do que Piaget chamou de “vontade”. Para que os sentimentos ideológicos possam ser construídos, é necessário antes que os sentimentos intraindividuais (no caso desse estudo, o interesse) consigam se apoiar na força de vontade.

Considerado um autor clássico na área de desenvolvimento, os construtos de Piaget continuam até hoje embasando pesquisas e intervenções, principalmente no que

diz respeito aos aspectos cognitivos do desenvolvimento. Entretanto, com relação aos aspectos afetivos por ele propostos, são mais escassos os estudos encontrados (Araújo, 2000; Seniciato & Cavassan, 2008; Freitas & Assis, 2007; Queiroz, 2000; Souza, 2002; Souza, 2005; Souza; Folquitto; Oliveira & Natalo 2008; Dell´agli, 2008; Canal, 2008; Garcia & Macedo, 2009; Uller & Rosso, 2009; Queiroz; Macedo; Alves & Garioli (2009); Garcia, 2010, Souza, 2011).

Piaget (2005), ao longo de sua obra, elenca vários afetos, tais como: (1) afetos perceptivos (prazer, dor, agradável, desagradável, satisfação, decepção); interesse, simpatia, antipatia, autovalorização, obediência, respeito, sentimento de autonomia. Para discutir teoricamente e sugerir possibilidades metodológicas para o estudo da afetividade, era preciso fazer um recorte e a opção foi permanecer com sentimentos que possibilitassem investigar a maneira como o sujeito via a si mesmo, e não do modo como tratava suas interações com o mundo, ao contrário do que fizeram, por exemplo, Canal (2008), Dell'Agli (2008) e Garcia (2010), que propuseram uma análise em relação ao respeito às regras e em relação à interação entre os pares. No caso do presente estudo, o foco não está na cooperação, competição ou quaisquer situações interindividuais. Para tanto, foram escolhidos para discussão especificamente os sentimentos de interesse, autovalorização e força de vontade.

a) Interesse

O *interesse* é "[...] a relação entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazer tal necessidade. Nem o objeto, nem a necessidade do sujeito são suficientes para determinar o comportamento: há que intervir um termo, que é sua relação." (PIAGET, 2005, p. 54).

Claparède, apud Piaget (2005) descreve duas significações do interesse:

1. O interesse como dinamizador da ação: os objetos que interessam ao sujeito tendem a fazê-lo liberar mais energia. Por outro lado, a falta de interesse faz com que o sujeito não gaste energia. Este é o aspecto regulador do interesse.
2. O interesse constitui a finalidade da ação – o sujeito elege os objetos de acordo com a satisfação que pretende obter.

Essas duas significações permitiram que Piaget (2005, p. 56) formulasse dois sistemas para o interesse:

1. A intensidade do interesse, ou seja, seu aspecto quantitativo, que constitui a regulação energética da forças;
2. O conteúdo do interesse, ou seja, seu aspecto qualitativo, que constitui o valor segundo o qual se opera a distribuição dos fins e dos meios.

À medida que o desenvolvimento vai se desenrolando, o interesse, que antes era predominantemente orgânico, vai se tornando cada vez mais intelectualizado, dando origem a uma escala de valores.

Os valores de um sujeito indicarão as decisões que ele tomará quando tiver que escolher entre duas ações diferentes e opostas – é quando ele poderá imprimir sua *força de vontade*, uma das principais características afetivas do quinto estádio.

b) Autovalorização

O quinto estádio começa por volta dos oito anos e, se o desenvolvimento continuar, tende a se estender até a adolescência. Apesar da descrição dessa tendência, já é difundida a idéia de que o desenvolvimento depende de estímulos externos, do meio em que o indivíduo atua. Dessa forma, um indivíduo adulto ou idoso pode estar nesse estádio, mesmo já tendo passado pela adolescência. Sabe-se que alguns indivíduos

jamais chegam ao estádio operatório formal, e o processo de desenvolvimento é processual e contínuo, sempre havendo possibilidade de novas construções.

Uma das perguntas que orientam os estudos de Piaget na área da afetividade pode ser assim traduzida: o que faz o indivíduo ter energia (afetividade) suficiente para dar conta de, ao traçar um objetivo, usar de força de vontade para atingi-lo? A *autovalorização* (Piaget, 2005) é um dos aspectos que podem explicar como algumas pessoas conseguem superar obstáculos para atingir seus objetivos. Ela se refere aos sentimentos de superioridade e inferioridade que um indivíduo tem sobre si em relação aos demais. Apesar de esses sentimentos já poderem ter sido desenvolvidos desde o quarto estádio do desenvolvimento afetivo, é preciso, em uma avaliação do modo de conhecer do indivíduo, entender seus sentimentos sobre suas condições de superar os desafios que lhe são colocados, além de compreender como cada um lida com fracassos e sucessos.

A autovalorização, para o autor, tem estreita relação com o juízo que os outros fazem de nós. Segundo ele, podemos ter três atitudes diferentes: (a) não levar em conta a opinião alheia, o que é difícil de concretizar porque ele considera que a necessidade de aprovação é uma das mais profundas no homem; (b) valorizar nossos próprios juízos, e para isso é necessário que ao menos uma minoria nos aprove; (c) aceitar plenamente o juízo alheio, desvalorizando-nos.

Entretanto, ele coloca que o aspecto social, sozinho, não é suficiente para explicar a autovalorização. A obtenção de êxito ou o fracasso também influenciam na construção do sentimento de autovalorização, ou seja, o quanto uma criança logra êxito participará na construção da maneira como o indivíduo julga sua capacidade de ser igual, melhor ou pior que um adversário no jogo, por exemplo.

A autovalorização tem suas raízes ainda nos primeiros estádios, quando o sensoriomotor está em pleno desenvolvimento. Para Piaget (2005), os êxitos ou fracassos infantis influenciarão sua forma de autovalorização, podendo fazer com que, no futuro, duvide de suas capacidades ou tenha confiança em si mesmo. Assim começa a se estabelecer um sistema de valores, que depois se estenderá às relações interindividuais. Os valores atribuídos às pessoas é o ponto de partida para os sentimentos morais, que começará, por volta do terceiro estádio (ainda no sensoriomotor), com sentimentos de antipatia e simpatia pelo outro. O desenvolvimento desse processo desencadeará o sistema de regulações energéticas, também denominado *interesse*.

c) Força de Vontade

Quando o texto se referir especificamente às definições de Piaget, será utilizada a nomenclatura "vontade"; quando se estiver discutindo o conceito de acordo com o autor, será utilizado o termo "força de vontade".

A *vontade*, para Piaget (2005) não pode ser confundida com uma energia empregada na ação, ou seja, colocar muita energia para atingir um objetivo não é, para Piaget, o conceito de vontade. Tal cuidado, ele argumenta, é justificado porque, dessa forma, vontade seria sinônimo de afetividade; os dois conceitos seriam idênticos. A vontade, segundo o autor, precisa primeiramente de um conflito entre duas tendências, uma inferior e outra superior e, em seguida, através de um ato *voluntário*, a tendência mais fraca, mas superior, deve prevalecer.

Um exemplo para tal definição é uma oficina de jogos, em que há, além do aspecto lúdico, a explicitação de objetivos de desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ao se deparar com a dificuldade de compreender e dominar o sistema lógico do jogo, o

indivíduo pode aceitar uma tendência mais forte, e inferior, de desistir. Entretanto, se mantiver o objetivo de desenvolver-se, analisando formas de superar obstáculos, é possível, através da *vontade*, transpor sentimentos de desprazer e se adaptar aos desafios. Dessa forma, para entender o termo *vontade* em uma tradução clara para o português e não confundi-lo com desejo, o melhor seria a expressão *força de vontade*, também utilizado por Souza (2005).

Claro está que o interesse e a autovalorização são componentes que podem contribuir para uma análise sobre a afetividade. Para superar um desafio é necessário que o indivíduo se autovalorize com superioridade, tenha interesse pela atividade e consiga imprimir sua vontade (força de vontade) para superar tendências inferiores, como a realização de atividades mais prazerosas.

A luta moral que se dá entre o prazer imediatista e a postergação do prazer, tendo em vista os objetivos a médio e longo prazo, traduz-se na *vontade*. Quando a força de vontade se impõe, valores inferiores, supérfluos, podem dar lugar a valores superiores, relacionados primeiramente a objetivos pessoais para depois, com o desenvolvimento, tornarem-se mais abrangentes, abarcando a coletividade.

Para Piaget (2005) não há, necessariamente, uma economia de ações, a partir da qual o indivíduo optaria pela ação menos custosa. Tudo depende, segundo ele, dos valores que o indivíduo atribui à ação e aos possíveis resultados dela. Assim, o indivíduo pode escolher uma ação mais custosa, dependendo do *valor* atribuído a ela. O valor, para o autor, é um "[...] enriquecimento da própria ação" (p. 67), ou seja, é "[...] uma dimensão geral da afetividade, e não um sentimento particular e privilegiado" (p. 53), enquanto a força de vontade é justamente o instrumento de conservação dos valores assumidos pelo indivíduo. Assim, ao se investigar a força de vontade de um sujeito em

prosseguir, ou melhor, em persistir em uma determinada ação, será possível acessar os valores desse sujeito.

Em síntese, a afetividade está relacionada de maneira funcional à cognição, essa sim responsável pela estruturação do desenvolvimento. Entretanto, por serem aspectos indissociáveis, a afetividade pode acelerar ou atrasar o desenvolvimento, o que a coloca em patamar de importância para o campo das intervenções. Tais afirmações trazem um problema para os profissionais que atuam realizando intervenções na área de desenvolvimento, bem como para os pesquisadores: como relacionar, na ação do sujeito, as dimensões da cognição e da afetividade?

Piaget (1976) deixou um caminho consistente para responder a essa pergunta, uma vez que ele afirma, como mencionado anteriormente, que o problema central do desenvolvimento está na equilibração, ou mais especificamente, no processo de desequilibrar-se e equilibrar-se. Segundo ele, os "[...] desequilíbrios constituem um fator essencial, mas em primeiro lugar motivacional (...) e não representam todos o mesmo papel formador" (p. 18).

Um dos primeiros estudos com enfoque piagetino a preocupar-se com os aspectos afetivos no Brasil foi o de Queiroz (2000), que fez uma relação entre níveis de desenvolvimento e os níveis de condutas dos sujeitos pesquisados. Segundo o autor, [...] as estabilidades e oscilações de um são compatíveis com as do outro, e é possível dizer que acompanham os movimentos afetivos implicados no comportamento aparente o que, do ponto de vista dos estudos sobre afetividade de Piaget, não deve nos causar surpresa. (Queiroz, 2000, p. 207). A mesma preocupação surge novamente no trabalho de Queiroz; Macedo; Alves e Garioli (2009), dessa vez procurando definir o termo "conduta", tanto teoricamente, quanto em provas operatórias de seriação. Os autores realizaram revisão de literatura e, sobre o termo "conduta", verificaram a escassez de

estudos nessa área. Fazendo uma síntese de Piaget, os autores afirmam que a conduta se apresenta como uma readaptação, sendo um caso de trocas funcionais entre o mundo exterior e o indivíduo. Cada conduta implica um aspecto estrutural e um aspecto energético, ou afetivo.

Ainda de acordo com Queiroz et al. (2009), as condutas estão relacionadas às capacidades já adquiridas pelo indivíduo, mas que outras questões precisam ainda de investigação, como a questão do interesse, por exemplo.

Também com intuito de estudar a questão da afetividade por meio de condutas, Ribeiro (2001) analisou condutas afetivas, construindo 12 categorias descritivas, organizando-as em pares de opostos: envolvimento / não envolvimento; concentração / dispersão; flexibilidade /rigidez; tolerância à frustração / não-tolerância à frustração; cooperação / oposição; tranquilidade / agitação.

Dell'Agli e Brenelli (2009) realizaram um estudo com crianças em um ambiente natural de sala de aula, observando aspectos afetivos das crianças, que denominaram "envolvimento" e "condutas" positivas e negativas. As crianças sem queixa de aprendizagem se mostraram maior envolvimento, concentração, cooperação, flexibilidade, tranquilidade. As crianças com queixa de aprendizagem, por sua, apresentaram, segundo as autoras, condutas diferenciadas: envolvimento parcial ou não envolvimento, interferindo na concentração. Em alguns casos, os interesses pessoais parecem competir com os da sala de aula, além de apresentarem individualismo. Assim, verificaram no estudo realizado uma relação entre queixas de aprendizagem e condutas negativas ou parcialmente positivas.

Garcia (2010) investigou a cooperação em um grupo de adolescentes, tomando como referencial a teoria piagetiana, mas especificamente os conceitos de equilibração majorante e o papel das relações interindividuais. Seu foco, ao contrário do exposto no

presente artigo, foram as interações entre os membros do grupo de intervenção. A autora também categorizou as perturbações que atingiram os participantes ao longo das oficinas, avaliando os níveis de condutas em cinco categorias: provocação alheira, divergência de opiniões, solicitação alheia, liderança alheia e sucesso alheio. Cada uma dessas categorias teve sua conduta analisada considerando os níveis Alfa, Beta e Gama, tal como proposto por Piaget (1976). Autora ampliou o estudo dos aspectos cognitivos para o que chamou de "afetivo e social".

O presente estudo, por sua vez, busca trabalhar a afetividade na perspectiva do próprio sujeito, em contato com obstáculos. O outro, no caso, passa a ser visto não sob a ótica da interação, mas assume a posição de um elemento desafiador, tal como uma situação-problema ou um jogo de regras. A ótica a ser analisada é o desenvolvimento afetivo desse sujeito em relação ao meio por meio de suas condutas, mas sem considerar, necessariamente, as interações entre pares.

Analisando o que já foi exposto teoricamente até o momento, pode-se deduzir, por um lado, que os desequilíbrios afetam os sujeitos de maneira diferenciada, de acordo com os valores de cada um, como já mencionado. Retomando Piaget (1976, p. 19) sobre o problema central do desenvolvimento, ele afirma que os

> [...] desequilíbrios apresentam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É, pois, evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração.

Fica claro nessa afirmação que Piaget entende os processos cognitivos como os responsáveis pelo desenvolvimento, uma vez que os desequilíbrios têm apenas um "papel desencadeante", enquanto a superação do desequilíbrio, ou seja, a resolução dos

problemas é de fato a “fonte real do progresso”. Faz, então, todo o sentido ele atribuir às relações entre inteligência e afetividade um caráter funcional (Piaget, 2005).

De acordo com Macedo (2009) e Queiroz; Macedo; Alves e Garioli, D. S. (2009), o processo de equilibração é central para o estudo do desenvolvimento e tal processo, segundo Piaget (1976) só pode ser explicado pela via das regulações que acontecem quando, na relação entre o sujeito e o objeto, o sujeito é modificado, corrigido ou reforçado. Elas são reações a perturbações, ou seja, aos obstáculos para que a assimilação aconteça. É preciso deixar claro que nem toda perturbação acarreta uma regulação, mas toda regulação é causada por uma perturbação. A equilibração é, portanto, o produto da regulação.

Essas regulações dependem das escolhas, mais ou menos intencionais e elas são orientadas, inclusive, pelos valores do sujeito, ou seja, pela afetividade. A vontade (força de vontade) do sujeito em persistir em um desafio pode ser fundamental para seu êxito futuro. A desistência, por sua vez, pode fazer com que não compareçam em uma situação de aprendizado todos os esquemas já previamente construídos pelo sujeito, pelo simples fato de ele não ter interesse no que está sendo proposto.

Piaget (1990), ao fazer a diferença entre o raciocínio da criança e do adulto, privilegia dois aspectos:

1- irreversibilidade: segundo ele, a criança, principalmente no período pré-operatório, não consegue verificar a irreversibilidade dos processos, observando apenas os estados, e só consegue fazer uma “centração” em seu próprio ponto de vista, não sendo possível para ela, ainda, coordenar as ações em estruturas de conjunto.

2- outro aspecto em que é possível diferenciar a criança do adulto é em relação ao conceito de equilibração. Ou seja, uma necessidade (de fora ou de dentro do

organismo, física ou mental) gera um desequilíbrio, e uma nova conduta se faz necessária, não apenas para reestabelecer o equilíbrio, mas também para procurar um equilíbrio mais estável que aquele que havia antes da perturbação, causada pelo meio interno ou pelo externo. Nesse sentido, não há diferença entre a criança e o adulto, porque ambos utilizam mecanismos funcionais que possibilitam a equilibração, que acontecem em todas as idades. O que varia da criança para o adulto, segundo Piaget, são os *interesses* do sujeito, que dependem no nível mental. Ou seja, a maneira como os mecanismos funcionais atuam nas várias idades dependerá dos interesses, que por sua vez são determinados pelo desenvolvimento intelectual. O autor coloca que

> [...] as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem para um equilíbrio móvel, e tanto mais estável quanto mais móvel, de tal maneira que o fim do crescimento de modo algum marca o começo da decadência, antes permite um progresso espiritual que nada tem de contraditório com o equilíbrio anterior (Piaget, 1990, p. 12).

Assim, o autor fornece a interseção entre cognição e afetividade, afirmando que na medida em que o desenvolvimento cognitivo avança os interesses também se modificam, assim como as condutas, diante de desafios.

De acordo com Piaget (1976), no decorrer das equilibrações majorantes e da evolução das regulações é preciso destacar as mudanças de significação funcional nas etapas da compensação, que o autor definiu como "...uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende pois, a anulá-lo ou neutralizá-lo" (p.31). Entender a presença de compensações na construção do conhecimento é importante para alcançar a importância da análise das condutas. O autor ressalta que a aquisição de toda conduta vem acompanhada de correções. Ele cita o exemplo de um ciclista, que ora se inclina

mais em uma curva, de modo a manter o equilíbrio, ora se coloca mais na vertical, quando se trata de pedalar em uma reta.

Tal ciclista pode ser mais ou menos habilidoso, obtendo mais ou menos êxito em suas ações. Esse exemplo pode ser estendido para outras situações, que envolvam não apenas habilidades motoras, mas que se refiram a outros estádios do desenvolvimento. Assim, níveis sucessivos de equilibração (da menos evoluída para a mais evoluída), podem resultar em condutas também com níveis diferentes de evolução. O tipo de conduta do sujeito indica o quanto uma perturbação o afetou. Piaget (1976) aponta três tipos diferentes de condutas:

Conduta Alfa: quando um fato novo não produz nenhuma modificação no sistema. O sujeito pode reagir de duas formas: ou ele julga a perturbação fraca e pouco se modifica em relação a ela, ou ele a julga forte e simplesmente a negligencia. As compensações nesse tipo de conduta são apenas parciais, e o equilíbrio é instável.

Conduta Beta: nesse tipo, o sujeito reage ao elemento perturbador integrando-o ao sistema. Alguma modificação tal perturbação provocará no sujeito, por meio de assimilação, promovendo uma variação dentro de uma estrutura reorganizada. Note-se, entretanto, que as compensações aqui produzem apenas modificações parciais no sistema.

Conduta Gama: é a mais evoluída, é implica que o sujeito é capaz de fazer antecipações das variações possíveis, deixando de ser perturbações e inserindo-se nas transformações virtuais do sistema.

Essa sucessão de condutas não significa estádios gerais, mas fases que são encontradas em todos os estádios, inclusive no formal. Essa sucessão possibilita compreender o processo de equilibração dos sistemas cognitivos, seja de crianças ou de

adultos. Definir tais condutas é importante porque serão a base para futuras categorias de observação de sujeitos, condutas essas que possuem aspectos tanto cognitivos, quanto afetivos, que são o foco nesse momento.

A partir dos tipos propostos por Piaget (1976), foram descritos tipos de conduta em relação aos sentimentos interesse, autovalorização e força de vontade.

Interesse

Conduta Alfa: o participante demonstra falta de interesse pelo jogo, ao ponto de não se afetar se está ganhando ou perdendo. Em geral, apresenta dois tipos de comportamento: ou desiste das oficinas, por não se interessar por jogos de regra, ou, quando tem oportunidade, escolhe sempre outros jogos, preterindo um jogo em particular. O jogador caracterizado por essa conduta não costuma verbalizar sobre sua falta de interesse, demonstrando o fato prioritariamente por ações.

Conduta Beta: o participante demonstra interesse ao escolher um jogo em particular ou participando assiduamente das oficinas. Entretanto, tem o jogo como um passatempo que não exige envolvimento, em que ganhar ou perder não faz muita diferença, bem como o aprendizado das estratégias. O jogador, nesse caso, interessa-se mais pelo convívio social do que pelo jogo propriamente dito.

Conduta Gama: o participante demonstra interesse pelo sistema lógico do jogo, mas pode também valorizar a convivência com os colegas de oficina. Mesmo que as oficinas não sejam as atividades prioritárias em suas escolhas, na maioria dos casos prefere jogar a fazer outras atividades de lazer.

Autovalorização

Conduta Alfa: a participante não se considera, em absoluto, capaz sequer de aprender o jogo, quem dirá de ganhar uma partida.

Conduta Beta: a participante considera que, diante de um jogo simples, com adversários principiantes, conseguirá aprender, mas duvida de sua capacidade em jogos mais complexos.

Conduta Gama: a participante se percebe como uma pessoa que, mesmo com muito esforço, conseguirá aprender o jogo, por ter exemplos outros na vida em que conseguiu superar dificuldades ou por ter características próprias que lhe favorecem.

Força de Vontade:

Conduta Alfa: diante de dificuldades simples, o jogador desiste, seja da partida ou do jogo. Ele afirma gostar do jogo e do ambiente das oficinas, mas não demonstra disciplina para chegar no horário, costuma esquecer o dia da oficina, quando tal fato não acontece com a maioria das outras atividades e, quando joga, quer desistir na primeira dificuldade. Assim como em relação à categoria "interesse", essa é uma conduta difícil de identificar em pesquisas, uma vez que o participante tenderá, provavelmente, a não comparecer às oficinas, que são voluntárias.

Conduta Beta: em situações em que o aprendizado exige maior concentração, esse jogador tende a não continuar. Sua persistência, ou seja, sua capacidade de perder e continuar tentando, acontece poucas vezes. Sua busca é por um prazer imediatista, ou seja, só permanece se estiver o tempo todo "divertido".

Conduta Gama: esse jogador tem, na própria dificuldade, um fator desafiante, que dá um colorido e aumenta a intensidade da força de vontade. Quanto mais difícil está a aprendizagem, maior sua dedicação, mesmo que não sinta, momentaneamente, prazer com a atividade.

Considerações Finais

As pesquisas com referencial piagetiano tem se tornado cada vez mais consistentes e abrangentes nos grupos de estudo que a ela se dedicam. Avanços foram realizados no sentido de viabilizar novos campos de atuação e as próprias questões de pesquisa se tornam mais complexas, complementando a teoria.

A afetividade é um componente teórico da obra de Piaget que precisa continuar a ser investigado, tanto teórica quanto metodologicamente. Em relação à teoria, esforços como os de La Taille (2006), Queiroz; Macedo; Alves e Garioli (2009) e Macedo (2009) parecem suprir em grande parte a precisão teórica necessária ao embasamento de pesquisas empíricas.

Procedimento e instrumentos para tais pesquisas também podem ser embasados por algumas pesquisas (Souza, 2002; Souza, 2005; Souza; Folquitto; Oliveira & Natalo, 2008; Canal, 2008; Dell'Agli & Brenelli, 2009; Queiroz; Macedo; Alves & Garioli 2009; Garcia, 2010).

Os caminhos que os estudos vêm apontando sugerem a necessidade de ampliar a articulação entre cognição e afetividade, uma vez que já se sabe que são indissociáveis, mas ainda é preciso entender como articular essas duas dimensões em uma intervenção.

Se a resolução das perturbações causadas pelos desequilíbrios são a fonte do desenvolvimento; se a microgênese atualiza funcionalmente as estruturas já construídas; se a análise das condutas permite estabelecer um recorte de análise tanto estrutural, quanto funcional, um caminho teórico possível para sistematizar a articulação entre cognição e afeto pode ser o estudo das microgêneses cognitivas e afetivas, atualizadas por meio das condutas dos sujeitos.

O caminho que esse estudo propôs foi analisar, por meio de níveis de condutas, o sentimento intraindividual interesse e os sentimentos interindividuais autovalorização e força de vontade. A análise foi sistematizada a partir da realidade do próprio sujeito,

mas é preciso ampliar a análise para continuar investigando a interação entre pares, como já citado em vários artigos anteriormente.

Esse estudo partiu do pressuposto de que, sem desenvolver a perspectiva do sujeito inclusive a ele próprio, é possível que haja dificuldades para construir uma moral elevada. Não há nessa perspectiva de pensamento a idéia de que a percepção de si acontece sem a participação do meio, o que contrariaria o pensamento piagetiano. Há apenas um foco de análise que não exclui os demais, e que entende que enquanto o sujeito não conseguir construir interesses sólidos em relação a si mesmo, não se autovalorizar a ponto de se perceber alcançando êxito, e não tiver vontade (força de vontade) suficiente para alcançar seus objetivos, dificilmente ele conseguirá construir uma moral autônoma, que privilegie a coletividade.

Referências

Araújo V. A. A. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2. Retirado em 20 de julho de 2009, da base de dados Scielo.

Canal, C. P. P. (2008). *Menos com menos dá mais*?. Avaliação de desempenho de alunos de 7° e 9° anos da Escola Fundamental no jogo Mattix. Tese (Doutorado em Psicologia). 148 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

Dell´Agli, B. A. V. (2008). *Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Dell´Agli, B. A. V. & Brenelli, R. P. (2009). Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: Macedo, L. (org.) *Jogos, Psicologia e Educação*: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Freitas, M. L. L. U. & Assis, O. Z. M. (2007). Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. *Ciências & Cognição*; v. 11, p. 91 – 109. Retirado em 30 de abril de 2009, de: www.cienciasecognicao.org.

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

Garcia, H. H. G. O & Macedo, L. (2009). Pesquisas com jogos: relações entre inteligência-afetividade e ensino-aprendizagem. In: Macedo, L. (Org.) *Jogos, Psicologia e Educação*: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

La Taille, Y. (2006). *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed.

Macedo, L. (2009). Teoria da equilibração e jogo. In: Macedo, L. (Org.) *Jogos, Psicologia e Educação*: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência***.** São Paulo: Melhoramentos.

Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. (10ª. ed.). (Pereira, N. C. Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra originalmente publicada em 1973).

Piaget, J. (2005). *Inteligência y afectividad*. (Dorín, M. S. Trad.). Buenos Aires: Aique. (Obra originalmente publicada em 1954).

Ribeiro, M. P. O. (2001). *Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem*: jogando e aprendendo a jogar. São Paulo, 187 f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.

Queiroz, S. S. (2000). *Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget:* um estudo com o jogo da senha. 2000. Tese de Doutorado, 223 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Queiroz, S. S.; Macedo, L.; Alves, A.D & Garioli, D. S. (2009). Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. *Revista Schème*, v. 2, n. 3, jan-jul. Retirado em 10 de fevereiro de 2011, de: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/584/468.

Seniciato, T. & Cavassan, O. (2008). Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 3, p. 120-136. Retirado em 13 de novembro de 2010, de: www.cienciasecognicao.org/.

Souza, M. T. C. C. (2002). A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. In: Leite, S. A. S. (Org.). *Cultura, cognição e afetividade*: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 27 – 38.

Souza, M. T. C. C. (2005). Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. *Boletim de Psicologia*, v. 55, n. 123. Retirado em 20 de julho de 2009, da base de dados scielo.

Souza M. T. C. C.; Folquitto, C. T. F.; Oliveira, M. P. & Natalo, S. P. (2008). *Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias:* uma abordagem piagetiana. Psico Usf, v. 13, n. 2, 2008. Retirado em 13 de novembro de 2010, da base de dados Scielo.

Souza, M. T. C. C. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psic.: Teor. e Pesq.,* Brasília, v. 27, n. 2. Retirado em 09 de setembro de 2011, da base de dados Scielo.

Uller, W. & Rosso, A. J. (2009). A interação da afetividade com a cognição no ensino médio. *Revista Schème*. V. 2, N. 3 – Jan-Jul. Retirado em 5 de janeiro de 2011, de: www.marilia.unesp.br/scheme.

Wadsworth, B. J. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.

5.2 Aspectos Afetivos da Conduta de Idosas em Relação ao Jogo Cara a Cara

A seguir será apresentado um estudo que se propõe a responder ao objetivo de caracterizar os tipos de conduta que cada participante demonstrou em relação às oficinas do jogo Cara a Cara considerando os seguintes aspectos: interesse, autovalorização e força de vontade. Ele foi elaborado de acordo com as normas da revista *Psicologia: Teoria e Prática*.

Aspectos Afetivos da Conduta de Idosas em Relação ao Jogo Cara a Cara

Resumo

O presente artigo teve por objetivo investigar a afetividade de seis mulheres acima de 60 anos em um contexto de oficinas do jogo Cara a Cara em relação aos seguintes aspectos: interesse, autovalorização e força de vontade. O referencial teórico utilizado foi o de Piaget, que embasou também o delineamento metodológico. Além das oficinas, foram realizadas duas entrevistas clínicas, uma antes e outra depois dos encontros, em que foram apresentadas as participantes as *Histórias sobre Aspectos Afetivos*, instrumento elaborado para essa pesquisa. A análise das respostas às entrevistas e às histórias foi feita a partir dos aspectos afetivos dos tipos de conduta (Alfa, Beta e Gama). Houve casos em que afetividade acelerou ou retardou a aprendizagem do jogo, tal como proposto pela teoria. Excetuando o caso de uma das participantes que já conhecia o jogo e não gostava dele, nenhuma das demais participantes demonstrou conduta do tipo Alfa (menos evoluída) em nenhuma das categorias de análise.

Palavras-chave: afetividade, envelhecimento, jogo

Abstract

The present article was to investigate the affectivity of six women over 60 workshops on the game Cara a Cara in relation to the following aspects: stake, self-worth and will power. The theoretical framework used was that of Piaget, which also underlie the methodological design. In addition to the workshops were conducted two clinical interviews, one before and one after the meetings in which participants were presented with *Stories about the Emotional Aspects*, instruments developed for this research. The analysis of responses to interviews and stories was made from the emotional aspects of the types of conduct (Alpha, Beta and Gama). There have been cases in which affectivity accelerated or slowed learning the game, as proposed by theory. Except in case of the participants already knew the game and did not like him, none of participants demonstrated behavior of the type Alpha (less evolved) in any of the categories of analysis.

Keywords: affectivity, aging, game.

Introdução

A psicologia do desenvolvimento tem se dedicado, ao longo dos tempos, ao estudo de crianças e adolescentes, considerando contextos, estratégias, intervenções e possibilidade para acelerar ou atrasar o desenvolvimento, embasados em paradigmas e epistemologias as mais diversas. O presente artigo trás quatro pontos de discussão: (1) pretende relatar uma pesquisa empírica com participantes que ainda não são tão comuns à área de desenvolvimento – mulheres acima de 60 anos. Como era necessário colocar as participantes da pesquisa em ação, para serem observadas e para que pudessem ser desafiadas, foram realizadas quatro oficinas com o jogo Cara a Cara, na sua versão comercial; (2) Além disso, a pesquisa foi embasada em Piaget (1976; 2005) e, mais especificamente, nos estudos que o autor realizou sobre afetividade; (3) Trata-se de um estudo que incluiu a elaboração de métodos para se investigar a afetividade. Cada um desses pontos será desenvolvido a seguir.

Os paradigmas que sustentam essa pesquisa dizem respeito a uma visão do envelhecimento pautado no que Neri (2001) chama de life-span, que entende o envelhecimento como um processo de desenvolvimento que envolve perdas e ganhos, como qualquer outra fase da vida. Segundo a autora, uma das tarefas da gerontologia é descrever e diferenciar os processos de envelhecimento normal do patológico e explicar as condições para manter algumas capacidades até o envelhecimento tardio. Se o envelhecimento é visto como um processo adaptativo que dependem da interação entre fatores genéticos, biológicos e socioculturais, descrever tais processos no envelhecimento pode ser o início para, no futuro, explicar modos melhores de envelhecer.

Apesar de não ter sido encontrado nenhum relato de pesquisa com idosos realizados por Piaget, o autor aborda o tema e afirma que

> [...] as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem para um equilíbrio móvel, e tanto mais estável quanto mais móvel, de tal maneira que o fim do crescimento de modo algum marca o começo da decadência, antes permite um progresso espiritual que nada tem de contraditório com o equilíbrio anterior (PIAGET, 1990, p. 12).

Ainda segundo o autor, ao comparar o raciocínio em crianças e em adultos, aponta que a diferença mais marcante entre a criança e o adulto refere-se aos interesses e às informações particulares, que variam conforme o nível mental. Essa categoria de análise – *interesse* – será retomada mais detalhadamente na discussão sobre a afetividade em Piaget (2005) e é uma das categorias de análise da presente pesquisa.

Quanto aos instrumentos para se investigar a afetividade, há que se considerar que nos últimos anos houve avanços nesse sentido, principalmente nos estudos de Queiroz (2000), Araújo (2000), Seniciato e Cavassan (2008), Freitas e Assis (2007), Souza (2002), Souza (2005), Souza et al. (2008), Dell'Agli (2008); Canal (2008), Macedo (2009); Queiroz et al. (2009), Uller e Rosso (2009), Garcia (2010), Souza (2011). Nenhum desses estudos aconteceu com idosos, mas aproveitando partes de vários deles é possível apontar duas tendências: a formação de categorias para o estudo dos afetos, o estudo da afetividade pela via da conduta (PIAGET, 1976). Ainda assim, é possível que há escassez de estudos sobre a afetividade e, principalmente, estudos que discutam métodos para fazê-lo.

Em relação à utilização da categoria conduta para o estudo da afetividade, Canal (2008) afirma que a conduta diz respeito à postura que a pessoa tem diante de uma perturbação e ao modo como ela reage a essa perturbação, para compensar o desequilíbrio. Piaget (1976) definiu três tipos de conduta, da menos evoluída para a mais evoluída – Alfa, Beta e Gama. Garcia (2010) também estudou a interação de

adolescentes em relação aos tipos de conduta, e observou especificamente aspectos afetivos.

Para Piaget (2005), cognição e afeto são dimensões indissociáveis, ou seja, participam juntas no desenvolvimento humano. Entretanto, é a cognição a responsável por estruturar o desenvolvimento, não o afeto (que aqui será usado como sinônimo de afetividade e sentimento, termo também utilizado pelo autor). Isso significa dizer que a afetividade pode acelerar ou atrasar o desenvolvimento, mas não é ela a responsável por estruturá-lo.

Ao longo da obra sobre afetividade, Piaget (2005) faz analogias entre os estádios de desenvolvimento cognitivo e os estádios afetivos, buscando uma correlação. Assim, quando mais desenvolvida for a cognição de um sujeito, mais condições ele terá de se desenvolver afetivamente. Para o autor, a evolução plena se dá quando o sujeito consegue chegar a preocupar-se com a coletividade de tal forma que o sentimento moral toma conta de suas ações, e esse sentimento só é possível graças à compreensão das relações entre si mesmo e a sociedade.

Para a presente pesquisa, era necessário fazer um recorte, entre os mais variados sentimentos estudados por Piaget (2005). O critério para elencá-los, além da conveniência, foi o fato de que o foco desse estudo não foram as interações entre as participantes, mas o modo como cada uma se sentia em relação a qualquer objeto, fosse o jogo de regras, fosse o colega de oficina, fosse ela própria.

O recorte feito para o presente estudo diz respeito, portanto, ao interesse, à autovalorização e à força de vontade.

O interesse corresponde aos sentimentos intraindividuais (afeto intencional) e corresponde ao terceiro estádio do desenvolvimento. Ele surge muito precocemente na criança, por volta dos seis aos oito meses mas, como dito anteriormente, vai se

modificando ao longo da vida. O *interesse* é "[...] a relação entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazer tal necessidade. Nem o objeto, nem a necessidade do sujeito são suficientes para determinar o comportamento: há que intervir um termo, que é sua relação." (PIAGET, 2005, p. 54).

A autovalorização é outro sentimento que também tem raízes na tenra infância, por volta dos dois anos. Ele é um afeto que Piaget (2005) chamou de intuitivo, e tem estreita relação com o juízo que os outros fazem de nós e na maneira como nos afetos por esse juízo.

A força de vontade, último sentimento a ser investigado, não pode ser confundida com uma energia empregada na ação, ou seja, colocar muita energia para atingir um objetivo não é, para Piaget, o conceito de vontade. Tal cuidado, ele argumenta, é justificado porque, dessa forma, vontade seria sinônimo de afetividade; os dois conceitos seriam idênticos. A vontade, para Piaget (2005), precisa primeiramente de um conflito entre duas tendências, uma inferior e outra superior e, em seguida, através de um ato *voluntário*, a tendência mais fraca, mas superior, deve prevalecer. Como a palavra volonté, em francês, admite os significados tanto de desejo, como de determinação, a melhor tradução para o português parece ser força de vontade, para não ser confundida com desejo. A vontade é um afeto normativo, e surge mais tardiamente, entre os sete e os onze anos, dependendo da criança e do contexto em que viva.

Tendo brevemente definido as bases teóricas da presente pesquisa, é possível descrever o delineamento adotado para atender ao objetivo de investigar aspectos afetivos de seis mulheres acima de 60 anos no jogo Cara a Cara em relação aos seguintes aspectos afetivos: interesse, autovalorização e força de vontade.

Método

Nessa pesquisa foi utilizado o método clínico piagetiano para, inclusive, manter uma consistência teórica à proposta da presente pesquisa. (PIAGET, 1975).

De acordo com Delval (2002), o método clínico não pode ser confundido com uma entrevista, uma vez que é possível manter uma conversa com o sujeito, sem necessariamente se utilizar o método clínico, que é caracterizado "[...] pela intervenção sistematizada diante da atuação do sujeito e como respostas às suas ações ou explicações" (p. 68). O autor também esclarece que a dimensão em que o pesquisador pode intervir é da ordem da conduta, que pode "[...] consistir em simples ações, em palavras ou em uma combinação de ambas as coisas" (pg. 68). A presente pesquisa caracteriza-se por utilizar tanto entrevistas, quanto método clínico, e por abarcar as ações e as palavras das participantes.

Participantes

As seis participantes tinham idade entre 61 e 67 anos, sendo uma com ensino superior, uma com ensino superior incompleto e as demais com ensino médio.

Uma condição básica para a participação da pesquisa foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que teve como objetivo esclarecer os detalhes dos procedimentos e comprovar a livre vontade das participantes. O modelo foi baseado nas normas referentes à realização de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e na Resolução nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2002, do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2000).

Instrumentos e Procedimento

Os instrumentos serão mencionados à medida que as etapas da pesquisa vão sendo descritas:

Etapa 1: Uma entrevista clínica individual foi realizada, com o objetivo de captar elementos que compusessem a análise dos seguintes aspectos afetivos: interesse, autovalorização e força de vontade.

Também fazia parte desse momento apresentar o jogo Cara a Cara, utilizado na sua versão comercial. Tal apresentação era sucinta, e as regras o objetivo do jogo eram mencionadas brevemente.

Etapa 2: Nessa etapa foram realizadas as oficinas com o jogo Cara a Cara. Para possibilitar a prática do referido jogo, foram propostas para as seis participantes quatro oficinas, uma por semana. As oficinas duravam três horas, mas a prática do jogo ocupava 40 minutos, tendo em vista a exigência de concentração. As demais atividades realizadas no tempo restante eram dinâmicas de grupo.

Etapa 3: nesse momento foram apresentadas às participantes um instrumento denominado Histórias Sobre os Aspectos Afetivos. Cada uma delas prioriza um aspecto a ser investigado.

História 1 (Interesse) - Márcia frequentava o centro de vivência e fazia várias atividades. Além disso, tinha compromissos com seus familiares, a quem ajudava sempre que podia, ou seja, não tinha tanto tempo para fazer tudo o que queria. Um dia, Márcia teve que escolher entre três atividades diferentes: uma oficina de artesanato, um coral e uma oficina de jogos de tabuleiro. Por qual dessas atividades ela teria mais interesse? Por quê? E se fosse você?

História 2 (Autovalorização) - Marta e Sofia estão chegando na sala onde acontecem as oficinas de jogos. Sobre a mesa, estão três tipos de jogos, e elas

conhecessem todos. Um jogo elas acham muito difícil, outro jogo elas acham que tem média dificuldade e o outro jogo muito fácil. Qual deles você acha que elas iriam preferir jogar? Por quê? E se fosse você, qual iria preferir?

História 3 (Força de Vontade) - Albertina é uma pessoa que gosta de jogos de tabuleiro, entende que isso seria bom para estimular sua mente e está participando de uma oficina de jogos. Porém, ela perde algumas partidas e tem alguma dificuldade em entender as regras do jogo. O que você acha que ela vai fazer em uma situação de dificuldade? (esperar resposta). E se fosse você, o que faria?

Essas histórias foram lidas em um contexto de entrevista clínica, utilizando o método piagetiano.

Etapa 4: Logo em seguida, foi realizada a última etapa desse estudo, composta de outra entrevista clínica.

Critérios de Análise das Condutas em relação aos aspectos afetivos

Apesar de os critérios terem sido estabelecidos a partir do que já foi proposto por Piaget (1976), a descrição de cada tipo de conduta referiu-se exclusivamente a aspectos afetivos, o que não foi encontrado anteriormente na revisão de literatura para servir de base para o presente estudo. Dessa forma, para validar os critérios elaborados, foram seguidos os passos sugeridos por Delval (2002) e em todas as categorias procurou-se descrever os mínimos detalhes de ação, observados ao longo de estudos pilotos e da própria pesquisa de tal forma que outras pessoas pudessem utilizá-los sem ambiguidade. Com esse propósito participaram da pesquisa cinco juízes, todos da área de psicologia. Um está com o doutorado em curso e os outros quatro são alunos de graduação. Essas foram as etapas: (1) primeira leitura do juiz com doutorado em curso, que resultou na necessidade de re-elaboração da apresentação dos resultados, colocados em forma de panorama de respostas; (2) julgamento de três juízes, alunos de graduação.

Nessa fase buscou-se um “acordo interjuízes”, como denomina Delval (2002, p. 172); (3) um último juiz, que não havia tido contato até então com o material a ser analisado, julgou as categorias de forma independente, sem nenhum acordo. Quanto aos tipos de conduta em relação ao sentimento interesse, todos os cinco juízes concordaram com todos os níveis atribuídos, mesmo o último juiz, que não teve contato com os demais. Em relação à autovalorização e força de vontade, dois juízes não chegaram a um acordo no que diz respeito a duas participantes diferentes. Os demais concordaram.

Serão apresentados a seguir os critérios de cada tipo de conduta, de acordo com a categoria analisada. Esses critérios foram baseados nas mesmas definições que os níveis de conduta de ordem cognitiva utilizados por Piaget (1976), entretanto há subdivisões para cada um dos aspectos afetivos investigados, sendo categorizados no jogo Cara a Cara da seguinte forma.

Interesse

Conduta Alfa: o participante demonstra falta de interesse pelo jogo, ao ponto de não se afetar se está ganhando ou perdendo. Em geral, apresenta dois tipos de comportamento: ou desiste das oficinas, por não se interessar por jogos de regra, ou, quando tem oportunidade, escolhe sempre outros jogos, preterindo um jogo em particular. O jogador caracterizado por essa conduta não costuma verbalizar sobre sua falta de interesse, demonstrando o fato prioritariamente por ações.

Conduta Beta: o participante demonstra interesse ao escolher um jogo em particular ou participando assiduamente das oficinas. Entretanto, tem o jogo como um passatempo que não exige envolvimento, em que ganhar ou perder não faz muita diferença, bem como o aprendizado das estratégias. O jogador, nesse caso, interessa-se mais pelo convívio social do que pelo jogo propriamente dito. Entretanto, caso ele perca

ou erre em demasia segundo sua própria percepção, ele pode querer desistir, principalmente se considerar que não será bem avaliado pelo grupo.

Conduta Gama: o participante demonstra interesse pelo sistema lógico do jogo, mais até do que a própria convivência com os colegas de oficina. Mesmo que as oficinas não sejam as atividades prioritárias em suas escolhas, na maioria dos casos prefere jogar a fazer outras atividades de lazer. A diferença desse nível para o anterior é que nesse o jogador se interessa por identificar as estratégias possíveis, as variações de jogadas e os níveis de dificuldades. Não há necessidade de se apoiar no interesse em situações extrínsecas ao jogo, como o convívio com os participantes, por exemplo.

- Autovalorização

Conduta Alfa: a participante não se considera, em absoluto, capaz sequer de aprender o jogo, quem dirá de ganhar uma partida.

Conduta Beta: a participante considera que, diante de um jogo simples, com adversários principiantes, conseguirá aprender.

Conduta Gama: a participante se percebe como uma pessoa que, mesmo com muito esforço, conseguirá aprender o jogo, ou por ter exemplos outros na vida em que conseguiu superar dificuldades, ou por perceber-se como uma pessoa determinada.

Força de Vontade:

Conduta Alfa: diante de dificuldades simples, o jogador desiste, seja da partida ou do jogo. Ele afirma gostar do jogo e do ambiente das oficinas, mas não demonstra disciplina para chegar no horário, costuma esquecer o dia da oficina, quando tal fato não acontece com a maioria das outras atividades e, quando joga, quer desistir na primeira dificuldade. Assim como em relação à categoria “interesse”, essa será uma conduta difícil de identificar na presente pesquisa, uma vez que a participante tenderá, provavelmente, a não comparecer às oficinas, que são voluntárias.

Conduta Beta: em situações em que o aprendizado exige maior concentração, esse jogador tende a não continuar. Sua persistência, ou seja, sua capacidade de perder e continuar tentando, acontece poucas vezes. Sua busca é por um prazer imediatista, ou seja, só permanece se estiver o tempo todo "divertido".

Conduta Gama: esse jogador tem, na própria dificuldade, um fator desafiante, que dá um colorido e aumenta a intensidade da força de vontade. Quanto mais difícil está a aprendizagem, maior sua dedicação, mesmo que não sinta, momentaneamente, prazer com a atividade.

Resultados da Análise dos Tipos de Conduta em Relação aos Aspectos Afetivos

Os resultados serão apresentados levando-se em consideração alguns detalhes relevantes sobre o contexto de vida das participantes. A Tabela 1 traz os resultados da caracterização das condutas.

Tabela 1 - Caracterização dos tipos de conduta.

Aspectos afetivos da Conduta (Alfa, Beta, Gama)			
Participante	**Autovalorização**	**Interesse**	**Força de Vontade**
Cláudia (67 anos)	Beta	Gama	Gama
Doralice (62 anos)	Gama	Gama	Gama
Êda (63 anos)	Gama	Alfa	Gama
Iranilce (65anos)	Beta	Beta	Beta
Janaína (65 anos)	Gama	Gama	Gama
Neuma (61 anos)	Gama	Beta	Beta

Como se pode observar, a participante Êda foi a única a demonstrar o tipo Alfa de conduta para a categoria interesse, em relação especificamente ao jogo Cara a Cara.

Êda era assídua e procurava estar sempre atenta às demais colegas, telefonando para confirmar a presença. Participava de todas as atividades, inclusive as que não estavam relacionadas às oficinas de jogos de regras, mas trouxe um relato relevante sobre esse jogo, especificamente: quando seu único filho era pequeno, eles jogaram muito jogo, e ela "enjoou dele" (sic). Para que ela estar presente durante as oficinas, foi-lhe solicitado que ficasse como monitora, ajudando às colegas, uma vez que preferia ficar lanchando do lado de fora e esperando pelas demais atividades do grupo. Ela demonstrou conduta gama em autovalorização e força de vontade porque fica claro em seus relatos que vira noites jogando no computador, por vezes ganhando. A força de vontade é demonstrada pelo fato de, mesmo não querendo jogar esse jogo em particular, seu interesse pelo grupo e pelas oficinas era tão grande que justificava "aguentar" a parte que ela considerava "chata" (sic). A autovalorização fica clara no seguinte relato: "Eu poderia falar que hoje em dia eu aprendo melhor com a minha idade, em comparação ao que eu vivi (...). Eu tenho mais facilidade de aprender do que com meus 20 anos" (sic).

Ao analisar cada categoria isoladamente, pode-se observar que, na autovalorização, apenas Cláudia e Iranilce demonstraram conduta do tipo Beta, mas tal fato precisa ser analisado em um contexto de pesquisa qualitativa, ou seja, as particularidades de cada uma precisam ser consideradas. A participante Cláudia tomava como atitude de vida manter-se humilde em relação aos demais, mesmo porque obtinha êxito em todas as partidas do jogo, compreendia com mais rapidez que as demais as instruções iniciais, além de ter facilidade para expressar-se verbalmente, tendo trabalhado como professora até se aposentar e ser a única com curso superior completo. Entretanto, ao responder as questões das entrevistas clínicas, sempre tomava como parâmetro o fato de que poderia sempre ser melhor, fazer melhor. Quando ela assume

uma conduta Beta, não é no sentido de se achar inferiorizada em relação aos demais, mas no sentido de estar em busca de melhoria constante.

Já a participante Iranilce tem uma história de vida bem diferente, passando por dificuldades financeiras e tendo se esforçado muito para estudar. Interrompeu o curso de pedagogia à distância por falta de recursos. Além disso, ela apresentava queixa de problemas de memória e alega que a família não a valoriza, o que pode ter afetado sua autovalorização. Entretanto, ela alegou em mais de um relato que não se preocupava com o tempo que demorava para aprender, ou com o resultado imediato de suas ações. O que a mantinha sempre em ação era o fato de querer manter-se ativa, em contato com os colegas e isso era suficiente. Ela foi a única que se manteve com condutas do tipo Beta em todas as categorias analisadas. Apesar de fugir ao proposto para esse estudo, um fato corrobora com esse resultado: o grupo se manifestou, ao final das oficinas, pedindo a continuidade, e ela foi a única a se posicionar contra, dizendo que não mais participaria das atividades.

Com o analisado até o momento é possível observar que a permanência do sujeito na ação depende de uma combinação de condutas afetivas. Se uma delas for do tipo Alfa, como no caso de Êda, provavelmente haverá dificuldades na adesão às atividades propostas. É preciso lembrar que Êda demonstrou conduta do tipo Alfa para o jogo Cara a Cara, especificamente, mas se mostrava muito interessada em permanecer convivendo com aquele grupo, especificamente. Esse interesse paralelo pode ter sido suficiente para sustentar sua permanência. O psicólogo ou educador precisa estar atento à avaliação desses fatores para investir naqueles em que a conduta estiver próxima ao tipo Alfa.

Essas mulheres têm em comum o fato de não terem desistido da vida, apesar das inúmeras adversidades que relataram ao longo da pesquisa. As condutas avaliadas

referem-se exclusivamente ao jogo Cara a Cara, mas é possível utilizar os instrumentos para quaisquer outras atividades.

Em relação à força de vontade, apenas Iranilce e Neuma demonstraram condutas do tipo Beta. Neuma teve algumas dificuldades específicas em relação ao jogo, que possui uma característica fundamental – a carta que fica no tabuleiro é sempre comparada à carta que permanece na mão do outro jogador, e todos sabem se houve êxito ou fracasso na partida. Ela errou durante as quatro primeiras partidas, e tal fato a deixou constrangida perante aos demais colegas. Quando conseguiu acertar, ela deu uma volta inteira na sala, cantarolando uma música e comemorando a vitória. Ela demonstrou conduta Beta porque alega ter pensado em desistir, e só não o fez por uma comparação com os colegas, não pelo aprendizado do sistema lógico do jogo, como se observa no relato a seguir:

> "ah, eu vou parar com essa porcaria, não vou jogar mais, não. Mas mesmo assim que continuei, insisti (...) ah, eu vi que todo mundo continua, estavam ganhando, não é? Todos estavam tentando acertar, por que eu vou parar? Aí eu voltei. Ah, não vou fazer isso mais, não, estou enjoada. Não. Mas se todo mundo está acertando eu vou tentar, não é possível que eu vou desistir, não é? (...) eu não sou de desistir das coisas."

Essa última frase deixa um indício de que ela demonstrou uma conduta do tipo gama no que se refere à autovalorização, e isso se confirma em dois momentos; um deles foi quando ela respondeu sobre quais qualidades utilizou para aprender, ela diz que "a minha qualidade foi a mente. Coloquei minha mente para funcionar, prestar atenção". Quando perguntada para comparar sua forma de aprender como as demais, ela alega que aprende pior que os jovens, porque está tendo problemas de memória, mas ainda assim, quando se compara a pessoas de sua idade, alega o seguinte:

> "vamos supor, lá, na internet. A pessoa que fica no meu lado, fica me pedindo ajuda, então eu estou sabendo mais do que ela. A outra, do outro lado, que fica querendo me levar para os forrós, fica me

> perguntando, como é que é aqui? [...] quando eu vejo que eu vou esquecer eu vou e anoto. Tenho uma cadernetinha eu vou e anoto."

O que fica claro no estudo da afetividade é que o importante para sua formação é a visão do próprio sujeito sobre si, que pode se pautar nos êxitos e fracassos obtidos, mas também pode ser determinado por outros afetos, como os valores adotados por cada um.

Quanto às participantes Janaína e Doralice (além de Cláudia, com a particularidade citada anteriormente), como se observa, as condutas são todas do tipo gama. Suas ações em relação ao jogo e a vários aspectos da vida têm proporcionado algum êxito, uma vez que a autovalorização está elevada e provavelmente não há declínio cognitivo impedindo a realização das tarefas. Além disso, se conseguem ter força de vontade para superar os obstáculos e se concentrarem na resolução dos problemas, a probabilidade de êxito é maior. As intervenções nos aspectos aqui abordados precisam estar voltadas exatamente para aqueles que não têm condutas desse tipo, e tais estratégias devem ser o objetivo de novas investigações.

Tendo descrito os resultados em relação à análise das condutas, resta agora discorrer sobre a possibilidade de se utilizar o instrumento *Histórias sobre Aspectos Afetivos* para o estudo da afetividade.

Resultados das *Histórias sobre Aspectos Afetivos*

Os resultados serão expostos sobre cada afeto separadamente. Na presente pesquisa duas, das seis participantes, disseram que preferiam realizar outras atividades, e também expressaram esse sentimento em outros momentos das oficinas. O que fica claro é que sem um mínimo de interesse, seja na atividade, seja em outro aspecto qualquer, dificilmente alguém permaneceria em uma atividade. Cabe ao profissional que

cuida do desenvolvimento de cada sujeito investigar o tipo de conduta e adequar as atividades aos interesses.

Em relação ao fato de as histórias serem sobre personagens fictícios, pôde-se notar que, ao falar de outras personagens, elas acabam falando de si mesmas. Como dito anteriormente, em uma pesquisa com viés qualitativa o universo de cada participante precisa ser considerado, como no caso de Doralice. Ela relata que sua estratégia é começar sempre pelo mais fácil, e só então ir aumentando o nível de dificuldade. O que ela relata é uma estratégia, utilizada para aprender e para ganhar, e assim ela agiu durante as oficinas. Com as participantes da presente pesquisa, as histórias forneceram dados relevantes para compor um entendimento sobre os tipos de conduta em relação aos aspectos afetivos, mas não podem ser utilizadas independentemente de um contexto de observação e de entrevista clínica. Pesquisas futuras podem fornecer mais dados sobre a possibilidade de usar esse instrumento sem o auxílio da análise das condutas.

No aspecto força de vontade surge uma característica empiricamente observada na população mais madura, uma vez que aquelas mulheres batalham cotidianamente contra preconceitos, dores corporais, dificuldades familiares para manterem-se ativas e para não desistirem de tudo. É claro que não fizeram parte dessa pesquisa aqueles sujeitos que estão em casa, e que não conseguem, pelas razões mais variadas, superar as dificuldades cotidianas. Por isso mesmo não é possível generalizar os dados. Entretanto, analisando apenas as mulheres pesquisadas, o entrelaçamento dos três aspectos – interesse, autovalorização e força de vontade parecem dar o tom de suas ações. Em cada momento, um dos aspectos pode ser responsável por continuar, por não desistir: o interesse pelos colegas e pelas atividades; a certeza de ser capaz de superar os obstáculos; a persistência, como Êda relatou, de não desistir até conseguir. Aspectos que

podem, talvez, vencer os declínios cognitivos frutos do passar dos anos, ou serem responsáveis por sustentar intervenções que venham prevenir desgastes desnecessários.

Combinar as condutas dos mais diversos afetos é tarefa quase artesanal, que exige, além de sensibilidade, sistematização da análise, iniciada aqui pela análise dos tipos de conduta e pelas respostas às *histórias sobre aspectos afetivos*.

Discussão

A afetividade tem sido um tema cada vez mais estudado entre os piagetiano, principalmente porque na prática, seja da pesquisa, seja da intervenção, é notável a participação dos afetos no comportamento dos sujeitos. Souza (2002) investigou o papel dos sentimentos nas representações de histórias de contos de fadas, tendo como objetivo identificar como crianças faziam a seleção de qualidades admiráveis, materiais ou abstratas. Em uma série de pesquisas, ela construiu protocolos para investigar o *interesse* das crianças por determinados personagens, e os motivos de tais interesses. Na presente pesquisa, o papel do interesse se mostrou decisivo para a permanência das idosas nas oficinas, mesmo quando não estavam interessadas especificamente no jogo de regras. Tal situação parece ser semelhante para qualquer faixa etária. A escolha dessa categoria de análise, como dito anteriormente, foi por conveniência e também porque o foco era entender como cada sujeito se sentia em relação a si e ao mundo. Tanto em estudos pilotos realizados anteriormente, ao longo de um ano, com aproximadamente 40 idosos de ambos os sexos, quanto nessa pesquisa mais sistematizada, o papel do interesse merece atenção e, em pesquisas futuras, pode ter sua importância avaliada, porque a hipótese inicial gerada por esse estudo é que, sem ele, não há possibilidade de acesso ao sujeito, o que inviabiliza qualquer trabalho.

Macedo (2009) esclarece o papel da afetividade nos estudos piagetiano apontando para o fato de que a afetividade tem uma função motivacional, de mobilização energética, ou seja, como é possível intervir junto a alguém que não está mobilizado? Como alerta Piaget (2005), a afetividade pode acelerar ou retardar o desenvolvimento, e há exemplos na presente pesquisa dois dos casos: Êda, que aparentava condições de ter uma participação atuante nas oficinas, se desinteressou por esse jogo, especificamente. Ela precisou lembrar-se dos outros pontos que a faziam permanecer ali para não desistir. Há que se considerar, também sua maturidade. Será que tal situação se repetiria, por exemplo, com um adolescente?

Neuma, ao contrário, apresentou dificuldades para aprender o jogo Cara a Cara, só acertando na quinta partida. Se ela tivesse demonstrado uma conduta tipo Alfa em relação ao interesse, somado à dificuldade para aprender o jogo, ela provavelmente teria desistido, ideia que lhe ocorreu várias vezes, conforme seu próprio relato. Assim, a falta de interesse, no caso de Êda, fez com que ela aprendesse menos do jogo do que poderia, porque não o praticou suficiente. Entretanto, no caso de Neuma, foi provavelmente um dos fatores que a manteve nas oficinas.

Quando se analisa que o interesse foi apenas um dos fatores que fez com que Neuma permanecesse nas oficinas, há que se considerar também que ela demonstrou conduta Gama de autovalorização, o que é determinante para a continuidade das ações, principalmente no caso dos idosos. Nessa faixa etária, é preciso considerar o fator fragilidade que, de acordo com Teixeira e Guariento (2010), a partir de uma revisão de literatura, dizem que a fragilidade no idoso é conceito que envolve inúmeros aspectos, incluindo uma interação complexa entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. A capacidade funcional do ser humano vai diminuindo com a idade, em ritmos que variam de pessoa para pessoa, e isso a torna mais vulnerável. Por isso um trabalho com idosos

exige delicadeza e atenção a detalhes que para eles assume uma importância não esperada pela maioria dos que estão a sua volta. Nesse contexto a autovalorização, tal como Piaget (2005) descreve, assume um papel relevante, porque é preciso estar atento para investigar e intervir nesse aspecto. A afetividade, avaliada tanto pelos tipos de conduta, quanto pelas histórias sobre valores afetivos forneceram, nesse estudo em particular, informações suficientes para a atuação durante a pesquisa.

Considerações Finais

Dos sentimentos analisados na presente pesquisa, a força de vontade é o mais evoluído, no sentido de que aparece mais tardiamente no desenvolvimento e exige que o sujeito supere tendências que Piaget (2005) denominou de “inferiores”. A expressão da força de vontade exige que os valores do sujeito sejam levados em consideração. Por vezes, pode-se escolher o caminho mais longo ou mais difícil, por se valorizar mais os resultados obtidos pelo caminho, no momento, mais custoso. Os idosos, pela experiência de vida, tiveram mais oportunidades para aprender a postergar a satisfação dos desejos.

Excetuando Iranilce e Neuma, todas apresentaram condutas do tipo Gama e as duas mencionadas, conduta do tipo Beta. É possível supor que alguém com conduta do tipo Alfa em relação à força de vontade tende a apresentar dificuldades em permanecer em uma atividade. Ao longo da coleta dados, outras participantes estiveram presentes, mas não puderam ser seus dados analisados pela inconstância da participação. Elas, provavelmente, teriam demonstrado condutas de tipos Alfa em pelo menos um dos sentimentos analisados. Futuras pesquisas, com participantes que estejam vinculados obrigatoriamente a algum grupo, como em uma escola, por exemplo, poderão demonstrar os efeitos das condutas afetivas do tipo Alfa.

Muito há que se caminhar na direção de ampliar e sistematizar os estudos sobre afetividade, mas esse parece ser um caminho sem volta na evolução da compreensão do desenvolvimento. A avaliação dos sentimentos envolvidos nas ações, e a forma como afetam a cognição são fundamentais para trabalhar com pesquisa e/ou intervenção sob o aporte de um referencial piagetiano.

Referências

ARAÚJO V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, São Paulo, 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília, 1996. Disponível em: htt://conselho.saude.gov.br. Acesso em: 5 de maio de 2007.

BRASIL. Resolução 016/2000 do Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília, 2000. Disponível em: htt://conselho.saude.gov.br. Acesso em: 5 de maio de 2007.

CANAL, C. P. P. **Menos com menos dá mais**?. Avaliação de desempenho de alunos de 7° e 9° anos da Escola Fundamental no jogo Mattix. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Vitória, 148 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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

DELL´AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Campinas, [s.n.] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

FREITAS, M. L. L. U.; ASSIS, O. Z. M. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. **Ciências & Cognição**; v. 11, 2007. p. 91 – 109. Disponível em: www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 30 abr. 2009.

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

MACEDO, L. Teoria da equilibração e jogo. In: MACEDO, L. (org.) **Jogos, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NERI, A. L. (Org.) O fruto dá sementes: processos de amadurecimento e envelhecimento. In: _____. **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 1975. (Obra originalmente publicada em 1926).

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas***:* problema central do desenvolvimento. (Press Universitaires de France, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (Obra originalmente publicada em 1975).

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. (10. ed.). (Pereira, N. C. Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990. (Obra originalmente publicada em 1973).

PIAGET, J. **Inteligência y afectividad**. (Dorín, M. S. Trad.). Buenos Aires: Aique, 2005. (Obra originalmente publicada em 1954).

QUEIROZ, S. S. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget:** um estudo com o jogo da senha. 2000. Tese de Doutorado, 223 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 2000.

QUEIROZ, S. S.; MACEDO, L.; ALVES, A.D; GARIOLI, D. S. (2009). Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. **Revista Schème**, v. 2, n. 3, jan-jul. Disponível em: *w*ww2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/584/468. Acesso em: 10 fev. 2011.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008. Disponível em: www.cienciasecognicao.org/. Acesso em 13 nov. 2010.

SOUZA, M. T. C. C. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Cultura, cognição e afetividade**: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 27 – 38.

SOUZA, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. **Boletim de Psicologia**, v. 55, n. 123, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 20 jul. 2009.

SOUZA, M. T. C. C. et al. **Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias:** uma abordagem piagetiana. Psico Usf, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413. Acesso em: 13 nov. 2010.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 2, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=

S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set. 2011.

TEIXEIRA, I. N. A.; GUARIENTE, M. H. **Fragilidade no idoso**: possibilidades de avaliação e intervenção. Assistência ambulatorial ao idoso. GUARIENTO, M. H; NERI, A. L. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

ULLER, W. ; ROSSO, A. J. A interação da afetividade com a cognição no ensino médio. Revista Schème. V. 2, N. 3 – Jan-Jul/2009, disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 5 de janeiro de 2011.

5.3 Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas

O próximo artigo, intitulado “Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas” foi publicado pela revista *Schéme*, e pretende responder aos seguintes objetivos da presente tese: (1) Comparar o nível de análise heurística e os tipos de conduta das participantes no jogo Cara a Cara; (2) Comparar os aspectos cognitivos e afetivos de cada participante em relação às categorias: memória, nível de análise heurística, aspectos cognitivos das condutas e os seguintes aspectos afetivos – interesse, autovalorização e força de vontade. A parte final do artigo tem sua discussão voltada para o objetivo geral desta pesquisa – investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre aspectos cognitivos e afetivos de idosas, com base na teoria de Piaget.

Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas

Resumo

Com o objetivo de investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre aspectos cognitivos e afetivos de seis mulheres acima de 60 anos, em um contexto de oficinas do jogo Cara a Cara, a presente pesquisa, baseada no método clínico piagetiano, utilizou as seguintes categorias: memória; aspectos cognitivos da conduta; níveis de análise heurística; aspectos afetivos da conduta, tanto em relação às regulações afetivas interesse e vontade, quanto em relação ao sentimento de autovalorização. Os resultados demonstram que não se pode falar em relação, no singular, mas em relações, e que as mesmas se estabelecem de maneira diversificada, dependendo de cada participante. O presente estudo formula uma proposta de acréscimo ao que Piaget aponta sobre o processo de equilibração, incluindo os aspectos afetivos.

Palavras-Chave: afetividade, cognição, envelhecimento, Piaget.

Abstract

In order to investigate, in a micro-genetic perspective, the relationship between cognitive and affective aspects of six women over 60 years, in the context of workshops game Cara a Cara, the present study, based on Piaget´s clinical method, used the following categories: memory, cognitive aspects of behavior, levels of heuristic analysis, affective aspects of behavior, both in relation to regulations affective interest and desire, and in relation to the feeling of self-worth. The results show that one can not talk about in the singular but in relationships, and that they are established in a diversified way, depending on each participant. This study formulates a proposal for addition to what Piaget points on the balancing process, including the affective aspects.

Keywords: affetivity, cognition, aging, Piaget.

Introdução

A área de desenvolvimento tem, entre outros focos de estudos, uma preocupação em investigar tanto os aspectos cognitivos, quanto os afetivos relacionados ao processo evolutivo. O presente estudo tem foco na relação entre essas duas dimensões – cognitiva e afetiva, sob a ótica de Piaget (2005, p. 104),

para quem "[...] todo comportamento, seja qual for, contém, necessariamente, os dois aspectos, cognitivo e afetivo". Essa, então, será a premissa básica aqui adotada – as duas dimensões são indissociáveis, como o autor aponta em vários momentos de sua obra.

Considerado um autor clássico na área de desenvolvimento, os construtos de Piaget continuam até hoje embasando pesquisas e intervenções, principalmente no que diz respeito aos aspectos cognitivos do desenvolvimento. Entretanto, com relação aos aspectos afetivos por ele propostos, são mais escassos os estudos encontrados (ARAÚJO, 2000; SENICIATO; CAVASSAN, 2008; FREITAS; ASSIS, 2007; QUEIROZ, 2000; SOUZA, 2002; SOUZA, 2005; SOUZA et al. 2008; DELL´AGLI, 2008; CANAL, 2008; MACEDO, 2009; QUEIROZ et al., 2009; ULLER; ROSSO, 2009; GARCIA, 2010; SOUZA, 2011). Apesar de poucos, esses estudos avançaram na articulação teórica e nas propostas metodológicas para o entendimento dos comportamentos a partir dos dois aspectos – cognitivo e afetivo.

Queiroz (2000) parece ser uns dos precursores na investigação dessa temática. O autor buscou, em sua Tese de Doutorado, a relação entre aspectos cognitivos e afetivos pela via da teoria da equilibração e pela análise das condutas (Piaget, 1976). Nessa época, o livro de Piaget hoje mais utilizado para o estudo da afetividade – Inteligência e Afetividade – era apenas um documento mimeografado e ainda pouco estudado nos círculos acadêmicos, apesar de já fazer parte da revisão de literatura de sua tese na versão em francês. As principais conclusões a que chegou com relação à afetividade foram que, como Piaget já afirmava, não foi encontrada dicotomia entre cognição e afetividade e os erros sistemáticos estavam vinculados a manifestações da afetividade. Em Queiroz et al. (2009) foi realizado um aprofundamento teórico dessa questão, também apontando para o estudo da afetividade pela via da conduta.

Também na primeira década do século XXI, Souza (2002) iniciou publicações sobre afetividade e inteligência, baseada principalmente em Piaget (2005), usando a edição original de 1954. Seus estudos continuam evoluindo até

hoje, presentes nos trabalhos da autora (SOUZA, 2005; SOUZA et al., 2008; SOUZA, 2011). Um dos instrumentos mais utilizados nesses trabalhos foram os contos de fada, por meio dos quais ela investigou categorias criadas por ela e seu grupo de pesquisa para avaliar níveis de evolução em aspectos afetivos estudados por Piaget (2005).

O fato de cognição e afetividade serem indissociáveis foi afirmado categoricamente em Piaget (2005), mas o autor não chegou a desenvolver pesquisas empíricas sobre sua teoria, deixando aos pesquisadores atuais a tarefa de avançar em relação à criação de procedimentos e instrumentos para intervir e pesquisar essa relação.

Macedo (2009) apontou o caminho necessário para se estudar a relação entre afeto e cognição: o ponto central para se entender o desenvolvimento está na teoria da equilibração, e é nesse aspecto teórico que será possível estudar concomitantemente cognição e afeto.

La Taille (2006) também se preocupou com essa temática e aponta preocupações sobre as bases epistemológicas necessárias para tal empreendimento, dizendo que o maior risco ao se estudar a relação entre essas duas dimensões é dar continuidade ao que se fez historicamente, ou seja, priorizar o aspecto afetivo, como se ele fosse estruturante do desenvolvimento, o que contraria o postulado de Piaget. Outro risco para o qual ele alertou é a impossibilidade do estudo das duas dimensões a partir de teorias diferentes, uma vez que não seria possível discutir cognição e afeto a partir de epistemologias distintas.

A revisão da literatura mostra que vem crescendo a quantidade de estudos piagetianos que estão dando ênfase à relação entre cognição e afetividade. A maioria deles utiliza como referencial duas obras de Piaget – A Equilibração das Estruturas Cognitivas, de 1976 e/ou Inteligência e Afetividade, de 1954. Os grupos de pesquisa situados na Universidade de São Paulo, na Universidade de Campinas e na Universidade Federal do Espírito Santo começaram a desenvolver estudos, por meio de seus programas de pós-graduação, e três deles serão aqui destacados para exemplificar os avanços na

área. Os pontos mencionados a seguir dizem respeito não à contribuição geral de cada trabalho, mas apenas àqueles que serviram de inspiração para o presente estudo.

Canal (2008) categorizou cada jogada de participantes entre 10 e 15 anos em relação ao jogo Mattix tanto em relação ao nível de análise heurística, quanto ao nível de conduta. Segundo a autora, como as categorias criadas não têm, todas elas, uma associação forte, ainda se faz necessário, no jogo Mattix, manter o estudo da heurística e da conduta em separado. Suas observações auxiliaram, entre outros aspectos, a aventar a possibilidade de se comparar as duas categorias de análise. Os aspectos afetivos por ela investigados referem-se, principalmente, à trapaça e ao respeito às normas.

Dell'Agli (2008) lançou, especificamente, o seguinte problema de pesquisa: "existe relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem?" (p. 131). O próprio problema de pesquisa já parte do pressuposto que a relação entre cognição e afeto existe. A questão é saber se existe essa relação entre dois grupos com situações diferentes. As condutas por ela analisadas dizem respeito a comportamentos das crianças em sala de aula e em atividades lúdicas, classificando-as como positivas e negativas. Esse estudo contribuiu para a formulação do problema de pesquisa da presente tese no sentido de considerar que não é mais necessário perguntar sobre a existência do fenômeno (relação entre cognição e afeto), mas sim entender como essa relação se dá.

Garcia (2010) analisou condutas em comportamentos de um grupo de adolescentes ao longo de um de oficinas. O objetivo de seu trabalho foi favorecer a construção de relações cooperativas em adolescentes, em um contexto de oficinas de jogos. Seu foco foi a interação entre os participantes da pesquisa e seu estudo contribui, entre outros aspectos, porque alia o estudo da conduta à interação entre pares.

Aproveitando os frutos de todos os trabalhos aqui mencionados, é possível estabelecer, então, o problema de pesquisa do presente estudo: Como se dá a relação entre cognição e afeto de mulheres acima de 65 anos, em um

contexto do jogo Cara a Cara? Assim, já é possível começar com alguns pressupostos: (1) não é preciso mais se perguntar se existe tal relação, porque a revisão de literatura já demonstrou que sim; (2) já se sabe que um caminho possível e sugerido é que esse estudo seja embasado pela teoria da equilibração (PIAGET, 1976), pelo estudo da afetividade (PIAGET, 2005) e pelo estudo da microgênese (INHELDER; CELLERIER, 1996); (3) o caminho percorrido até aqui indica que um recorte pela teoria da equilibração pode ser a análise dos níveis de heurística e dos tipos de conduta e para o estudo da afetividade, e (4) também é possível estudar os aspectos afetivos das condutas, tal como demonstrado em Dell´Agli (2008).

Como o problema de pesquisa do presente estudo está então, posicionado? Ele pretende fazer uma síntese dos aspectos até aqui revisados nas pesquisas apresentadas anteriormente, da seguinte forma: (1) realizando estudos com idosos, o que é um foco raro nas pesquisas piagetianas; (2) analisando o nível de análise heurística e os tipos de condutas tanto em relação aos aspectos cognitivos, quanto em relação aos afetivos, mas incluindo nessa análise as regulações afetivas denominadas interesse e força de vontade, além do sentimento de autovalorização, tal como proposto por Piaget (2005); (3) dar prioridade à análise do interesse, força de vontade e autovalorização das participantes e não às interações com as outras jogadoras, como foi feito em outros estudos.

Em relação aos aspectos cognitivos, se fez necessário incluir um tema em relação ao qual não foi encontrado, na revisão de literatura, nenhum estudo piagetiano – a memória, por causa da faixa etária das participantes e de esse ser um problema muito comum. A memória também tem estreita relação com a afetividade, na medida em que, para Piaget e Inhelder (1979) a função mais importante da memória é, do ponto de vista da afetividade, assegurar a identidade e propiciar continuidade da vida mental. Cabe à memória conservar uma série de conhecimentos adquiridos, enquanto à cognição cabe se ligar a novos problemas. Aspectos cognitivos - neles incluídos a memória - e a afetividade são, no caso do idoso, fundamentais para a manutenção de suas

relações com os objetos (pessoas, adaptações cotidianas e consciência de si próprios).

O objetivo da presente pesquisa, de acordo com a revisão da literatura realizada e dos pontos teóricos até agora abordados foi investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre aspectos cognitivos e afetivos, com base na teoria de Piaget. Orientado por esse propósito, o delineamento da pesquisa envolveu as seguintes categorias de análise: nível de análise heurística, tipos de conduta em relação aos aspectos cognitivos, níveis de memória, tipos de conduta em relação aos aspectos afetivos. Antes, portanto, de definir os detalhes sobre o método, será preciso circunscrever teoricamente cada uma dessas categorias, justificando suas escolhas.

Conforme já assinalado, segundo Macedo (2009), para Piaget a equilibração e as reequilibrações dos esquemas de ação do sujeito são realizadas através de correções chamadas regulações. A regulação acontece quando, na relação entre o sujeito e o objeto, o sujeito é modificado, corrigido ou reforçado. Elas são reações a perturbações, ou seja, aos obstáculos para que a assimilação aconteça. É preciso deixar claro que nem toda perturbação acarreta uma regulação, mas toda regulação é causada por uma perturbação. A equilibração é, portanto, o produto da regulação.

De acordo com Piaget (1976, p. 31), no decorrer da evolução das regulações é preciso destacar as mudanças de significação funcional nas etapas da compensação, que o autor definiu como "...uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende pois, a anulá-lo ou neutralizá-lo". Entender a presença de compensações na construção do conhecimento é importante para alcançar a importância da análise das condutas. O autor ressalta que a aquisição de toda conduta vem acompanhada de correções. O tipo de conduta do sujeito indica o quanto uma perturbação o afetou e Piaget (1976) aponta três tipos diferentes de condutas – Alfa, Beta e Gama, que serviram de referência para algumas categorias da presente pesquisa.

A abordagem microgenética, mencionada no objetivo, é, segundo Inhelder e Caprona (1996) uma análise do "saber-fazer" de cada sujeito em sua

individualidade. Trata-se aqui de um sujeito psicológico individual, com uma dinâmica de conduta própria, condutas essas que são objeto de investigação do presente estudo. Nessa perspectiva são estudados os fins do sujeito, a escolha dos meios, os controles por ele utilizados, as heurísticas que lhe são próprias, quais os valores e intenções que estão presentes em suas condutas. Por isso a investigação aqui realizada refere-se ao sujeito psicológico, e não ao sujeito epistêmico.

Segundo Queiroz (1995, p. 27), "Os estágios macrogenéticos devem servir como referências às pesquisas microgenéticas, estas últimas evidenciando os procedimentos usados na ação de um sujeito numa dimensão temporal [...]". Dessa forma, os aspectos estruturais (macrogênese) e os aspectos funcionais (microgênese) não se contrapõem, eles se complementam.

A abordagem microgenética, ao incluir a análise das estratégias, permite considerar o encadeamento de ações e as estratégias utilizadas, o que pode fornecer indícios sobre o nível de análise heurística e as condutas das participantes. Essa abordagem considera, portanto, os valores, intenções e heurísticas do sujeito. A heurística refere-se à interpretação que o sujeito dá às suas jogadas ou ações, sejam elas bem-sucedidas ou não. (QUEIROZ; CANAL, 2011).

Quanto à memória, Piaget e Inhelder (1979), ao realizar uma revisão de literatura, consideraram os estudos da época muito positivistas, e decidiram incluir na análise a memória que abarca a conservação dos esquemas construídos. Eles a denominaram esquematismo ou memória em sentido amplo, ou seja, aquela que se refere à "[...] capacidade dos sujeitos de reproduzir o que é generalizável em um sistema de ações ou de operações" (PIAGET; INHELDER, 1979, p. 5).

Os aspectos afetivos foram investigados como já mencionado, de acordo com os tipos de conduta (Alfa, Beta e Gama), relacionadas às seguintes regulações afetivas: interesse e força de vontade. Também foram elaborados tipos de conduta para o sentimento de autovalorização. A escolha dessas categorias de análise - interesse, autovalorização e força de vontade, elaboradas

por Piaget (2005), diz respeito a uma conveniência da própria pesquisa, que necessitava de um recorte, mas principalmente ao enfoque dado, neste estudo, aos aspectos afetivos sob a ótica do próprio sujeito, ou seja, não foi objetivo investigar o comportamento diante da interação entre pares. O que se pretendeu foi investigar como o sujeito se percebia, em relação a si e aos demais.

Definindo as categorias utilizadas como recorte da pesquisa para analisar os aspectos afetivos, interesse é

> "[...] a relação entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazer tal necessidade. Nem o objeto, nem a necessidade do sujeito são suficientes para determinar o comportamento: há que intervir um termo, que é sua relação." (PIAGET, 2005, p. 54).

A importância de se estudar o interesse reside no fato de que ele pode dar indicadores sobre a relação que o sujeito tem com a ação a ser desenvolvida.

Quanto à autovalorização, Piaget (2005) a define como um dos aspectos que podem explicar como algumas pessoas conseguem superar obstáculos para atingir seus objetivos. Ela se refere aos sentimentos de superioridade e inferioridade que um indivíduo tem sobre si em relação aos demais. Esses sentimentos podem permitir o entendimento sobre as condições de superar os desafios que lhe são colocados, além de compreender como cada um lida com fracassos e sucessos.

Por fim, em relação à força de vontade, o autor coloca que ela não pode ser confundida com uma energia empregada na ação, ou seja, colocar muita energia para atingir um objetivo não é, portanto, o conceito de força de vontade. Tal cuidado, ele argumenta, é justificado porque, dessa forma, força de vontade seria sinônimo de afetividade; os dois conceitos seriam idênticos. A força de vontade precisa primeiramente de um conflito entre duas tendências, uma inferior e outra superior e, em seguida, através de um ato voluntário, a tendência mais fraca, mas superior, deve prevalecer.

A partir da definição dos objetos de estudo presentes nesta investigação, é possível passar à descrição do método.

Método

Todas as categorias acima mencionadas foram analisadas de acordo com método clínico de Piaget (1975). De acordo com o autor, é preciso ter cuidado, principalmente, no momento da coleta de dados, para não induzir as respostas, nem deixar o participante tão livre a ponto de se perder o foco da investigação.

De acordo com Delval (2002), o método clínico se caracteriza por ser um procedimento que objetiva investigar como o sujeito pensa, percebe, age e sente e nem sempre se dá apenas por via de entrevistas, mas também pode se dar por meio da proposição de atividades. Segundo o autor, é importante considerar a interação entre o experimentador e o sujeito, ou seja, as intervenções sistemáticas realizadas ao longo da pesquisa. Ele aponta ainda que umas das novidades apresentadas por Piaget ao utilizar o método clínico foi utilizá-lo para indivíduos saudáveis, como é o caso da presente pesquisa.

Como se vê, a relação entre o problema de pesquisa aqui colocado e as proposições teóricas e metodológicas de Piaget fornecem uma coerência interna ao delineamento da presente investigação.

Participantes

O perfil das participantes pode ser assim resumido: (1) Cláudia - 67 anos, casada, ensino superior; (2) Doralice - 62 anos, casada, ensino médio; (3) Êda - 63 anos, divorciada, ensino médio; (4) Iranilce - 65 anos, casada, superior incompleto; (5) Janaína - 65 anos, viúva, ensino médio; (6) Neuma - 61 anos, casada, ensino médio. Os dados relevantes de suas histórias de vida serão mencionados à medida que os resultados forem apresentados.

Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que teve como objetivo esclarecer os detalhes dos procedimentos e comprovar a livre vontade das participantes. O modelo foi baseado nas normas referentes à realização de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela

Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e na Resolução nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2002, do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2000). Os nomes utilizados ao longo da pesquisa serão fictícios.

Procedimento e Instrumentos

A pesquisa foi realizada em sete etapas, cujas descrições serão feitas juntamente com os instrumentos.

Etapa 1: nesta etapa foi realizada individualmente uma **entrevista semiestruturada**, visando a obter dados gerais das participantes, incluindo o estilo de vida, fornecendo subsídios para a complementação da análise dos dados. Segundo Moura, Ferreira e Paine (1998), a entrevista semiestruturada situa-se entre um ponto intermediário entre a entrevista estruturada (com número limitado de categoria de respostas) e a entrevista não estruturada (em que se fornecem apenas estímulos iniciais). No caso da presente pesquisa, pretendeu-se investigar o estilo de vida das participantes para compor um perfil geral, não sendo possível manter apenas questões fechadas, nem a composição aberta de itens gerais. Compreender a situação de saúde das participantes, sua alimentação e escolaridade podem explicar alguns resultados em relação às categorias analisadas.

Etapa 2: entrevista clínica para investigar o interesse, a autovalorização e a força de vontade antes das oficinas do jogo Cara a Cara.

Etapa 3: O objetivo dessa etapa foi caracterizar o nível de memória das participantes. Foi feito, necessariamente, antes das oficinas de jogos, de modo a controlar uma possível interferência com os jogos. Tanto o procedimento, quanto o instrumento utilizado foram adaptados de um dos experimentos realizados por Piaget e Inhelder (1979). Foram utilizados dois tabuleiros de madeira semelhantes, como mostra a Figura 1:

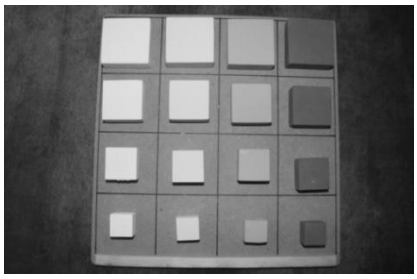


Figura 1 - Modelo do tabuleiro utilizado para o experimento de memória parte 1.

A diferença entre os dois tabuleiros é que no segundo havia oito peças de uma cor diferente, com o objetivo de distrair as participantes.

Esses foram os procedimentos: (1) mostra-se a cada participante, individualmente, o modelo, composto com 16 peças; (2) pede-se que participante descreva o modelo, estimulando-a a verbalizar ao máximo as características de tamanho e cor; (3) fecha-se a tampa do primeiro tabuleiro, escondendo o modelo; (4) entrega-se a participante um tabuleiro vazio e espalha-se 24 peças na mesa, incluindo as que têm a cor extra; (4) Pede-se que seja reconstituído exatamente o modelo; (5) Caso a participante não reconstitua corretamente a seriação das peças, mostra-se o tabuleiro inicial e pede-se que ela analise o que aconteceu, sem maiores interferências. Após essas considerações, fecha-se o tabuleiro original e pede-se novamente a reconstituição.

Cada uma das distribuições no tabuleiro é fotografada, de modo a registrar a configuração criada por cada participante.

Etapa 4: Nesta etapa foram realizadas quatro oficinas com o jogo Cara a Cara, na versão comercializada, para que as participantes pudessem praticar o jogo. Todas as partidas se realizaram com apenas um tabuleiro. Ao longo de quatro anos, foram realizadas oficinas com jogos os mais diversos, e o Cara a Cara se mostrou o preferido da maioria, o que justifica sua escolha como instrumento da presente pesquisa.

Etapa 5: Foram propostas seis situações-problema para cada participante, individualmente, tal como proposto por Macedo, Petty e Passos (2000).

Etapas 6 e 7: As etapas 6 e 7 possibilitaram caracterizar o tipo de conduta em relação aos aspectos afetivos que cada participante demonstrou acerca do interesse, da autovalorização e da força de vontade. Foram realizadas depois da participação nas oficinas. Primeiro foram apresentadas as *Histórias sobre Aspectos Afetivos*, que. De acordo com Delval (2002, p. 91), é possível "[...] contar uma história ao sujeito e colocá-lo na situação e pedir que opine e faça comentários sobre ela. Um exemplo são as histórias que Piaget utilizou em seu estudo sobre O Juízo Moral na Criança [...].

Muito usuais no estudo da moralidade, as histórias podem fornecer subsídios para se compreender aspectos afetivos das participantes. Estas foram as histórias utilizadas, lidas duas vezes para cada participante, em entrevista clínica individual.

História 1 (Interesse) - Márcia frequentava o centro de vivência e fazia várias atividades. Além disso, tinha compromissos com seus familiares, a quem ajudava sempre que podia, ou seja, não tinha tanto tempo para fazer tudo o que queria. Um dia, Márcia teve que escolher entre três atividades diferentes: uma oficina de artesanato, um coral e uma oficina de jogos de tabuleiro. Por qual dessas atividades ela teria mais interesse? Por quê? E se fosse você?

História 2 (Autovalorização) - Marta e Sofia estão chegando na sala onde acontecem as oficinas de jogos. Sobre a mesa, estão três tipos de jogos, e elas conhecessem todos. Um jogo elas acham muito difícil, outro jogo elas acham que tem média dificuldade e o outro jogo muito fácil. Qual deles você acha que elas iriam preferir jogar? Por quê? E se fosse você, qual iria preferir?

História 3 (Força de Vontade) - Albertina é uma pessoa que gosta de jogos de tabuleiro, entende que isso seria bom para estimular sua mente e está participando de uma oficina de jogos. Porém, ela perde algumas partidas e tem alguma dificuldade em entender as regras do jogo. O que você acha que ela vai fazer em uma situação de dificuldade? (esperar resposta). E se fosse você, o que faria?

Essas histórias foram lidas em um contexto de entrevista clínica, utilizando o método piagetiano.

Em seguida, foi realizada uma entrevista clínica sobre os aspectos afetivos em relação ao jogo e às oficinas.

A seguir serão apresentados os critérios de análise de cada categoria, para que haja compreensão dos resultados que vêm logo depois.

Critérios de Análise dos Níveis de Conduta em relação aos Aspectos Cognitivos

As condutas abaixo descritas, tanto para os aspectos cognitivos, quanto para os cognitivos, tiveram como ponto de partida as categorias propostas por Piaget (1976), mas o detalhamento foi realizado de acordo com estudos pilotos que antecederam a coleta de dados.

Conduta Alfa: quando um fato novo não produz nenhuma modificação no sistema. O sujeito pode reagir de duas formas: ou ele julga a perturbação fraca e pouco se modifica em relação a ela, ou ele a julga forte e simplesmente a negligencia. As compensações nesse tipo de conduta são apenas parciais, e o equilíbrio é instável. O jogo Cara a Cara tem uma característica que atende aos propósitos de se investigar o nível de conduta porque o jogador sabe quando a última carta que restou de pé em seu tabuleiro não corresponde ao que está na mão do outro jogador. Apesar de o erro ficar evidente, há jogadores que não se deixam afetar cognitivamente por esse fato, o que se pode perceber muito mais pela ausência de comportamentos. Por exemplo, esses jogadores não desistem de jogar, não se questionam o motivo de haver acontecido tal fato, nem pedem ajuda para descobrir onde erraram. Outros, por sua vez, responsabilizam o próprio jogo, que deveria, no caso, ter "algum defeito". Todas essas condutas serão, na presente pesquisa, categorizadas como "conduta Alfa".

Conduta Beta: nesse tipo, o sujeito reage ao elemento perturbador integrando-o ao sistema. Alguma modificação tal perturbação provocará no sujeito, por meio de assimilação, promovendo uma variação dentro de uma estrutura reorganizada. Note-se, entretanto, que as compensações aqui produzem apenas modificações parciais no sistema. No jogo Cara a Cara essa conduta se caracteriza por se perguntar os motivos do erro, questionar o colega

com quem está jogando. Ao ouvir sugestões, o jogador tenta incorporá-las, por vezes repetindo as regras em voz alta, outras jogando mais lentamente, outras pedindo a um terceiro que confirme suas jogadas. Assim, ele demonstra a perturbação, mas apenas assimila, utilizando comportamentos já adotados, mas sem, contudo, acomodar uma modificação qualitativa para melhorar seus procedimentos no jogo.

Conduta Gama: é a mais evoluída, e implica que o sujeito é capaz de fazer antecipações das variações possíveis, deixando de ser perturbações e inserindo-se nas transformações virtuais do sistema. No jogo Cara a Cara o jogador com conduta gama modifica suas estratégias, percebe que errou por ter usado critérios de exclusão inadequados ou passa a escolher novas perguntas para excluir personagens.

Critérios dos Níveis de Análise Heurística no Jogo Cara a Cara

Nível I**:** Faz perguntas ao acaso, sem considerar características gerais dos personagens. Consegue identificar as características físicas, mas não generaliza, nem faz escolhas relevantes quanto à maior probabilidade de acerto. Mantém as questões nos "objetos conceituais" (PIAGET, 1996), ou seja, se concentra em um personagem e não na formação de classes de características. Explica os resultados do jogo como uma questão de acaso, ou seja, o sucesso como "sorte" e o fracasso como "azar", por meio de pensamento mágico que não leva em consideração a probabilidade de acerto de acordo com a qualidade das perguntas realizadas. Quando a carta que restou não é idêntica a sua, pensa que o jogo está errado.

Em relação ao Cara a Cara, respostas características desse nível justificam a escolha da pergunta abordando a importância o olhar para o relacionamento entre as pessoas, a necessidade de óculos para enxergar melhor, ou seja, respostas que não têm relação com o sistema lógico do jogo.

Nível II A**:** os participantes nesse nível começam a introduzir perguntas que levam em consideração a quantidade de elementos presentes no tabuleiro, mas ainda não conseguem escolher as melhores perguntas, por não

conseguirem formular questões que eliminem o maior número possível de cartas. Eles sabem que é preciso escolher boas perguntas, mas não consideram a dialética e a probabilidade. Apesar dessa diferenciação, no nível II as classes de características ainda são limitadas. Além disso, algumas explicações das estratégias são incoerentes. Apesar disso, para ser classificado como nível II (A ou B), é necessário ter noção de condição de inclusão, caso contrário não é possível acertar a carta.

O jogador pode justificar a pergunta que está fazendo pelo fato de poder abaixar muitas cartas no tabuleiro, mas não sabe dizer o motivo da pergunta que escolheu ser melhor que outras perguntas.

Nível II B: mantém as características do II A, mas conseguem justificar com coerência suas ações, demonstrando um início de construção das noções de dialética e probabilidade. As perguntas são escolhidas com o critério de eliminar o maior número de cartas. A sorte ou fatores aleatórios são considerados apenas no que, de fato, refere-se ao jogo. A competência do adversário e o fato de haver cartas "melhores" são, em parte, considerados.

É comum neste nível o jogador afirmar que uma boa pergunta se elabora a partir de um elemento que tenha em várias cartas, tais como chapéu, óculos. Ele não constrói sua análise, entretanto, considerando que a carta na mão do adversário pode ser uma das que não contém essas características. Há um início de construção da noção de dialética, mas a noção de probabilidade ainda não é utilizada para compor a escolha.

Nível III: segundo Piaget (1996) é comum nas justificativas características deste nível surgirem termos inferenciais do tipo: "então", "portanto", que indicam subordinação dos julgamentos a suas implicações. Dessa forma, os julgamentos do sujeito são dirigidos por inferências, que por sua vez abarcam cada vez mais as características gerais. Para Piaget (1996, p. 25), nesse nível "[...] os processos ascendentes de composição se completam dialeticamente pelos processos descendentes de justificação e multiplicação dessas possibilidades". O círculo dialético se completa no que se pode traduzir com análise (sentido descendente) e síntese (sentido ascendente). O sujeito consegue formular uma

teoria sobre o jogo, incluindo a decomposição de suas partes (características gerais compostas de detalhes físicos, resultado contrário à probabilidade e construção de estratégias para formular boas perguntas). É característica desse nível a percepção de que a sorte é um componente do jogo, e que nem sempre o resultado pode ser alterado de acordo com as perguntas realizadas. Existe a percepção que é possível, dependendo da partida, perceber que um resultado pode ser contrário à probabilidade, seja porque boas perguntas não foram suficientes para ganhar uma partida com uma carta desfavorável, seja porque um jogador que fez perguntas com pouca qualidade se beneficiou de uma carta favorável. O importante aqui não é o erro ou o acerto, mas a compreensão do sujeito de que a sorte (ou o azar) tem uma participação que, por vezes, promove um resultado contrário à probabilidade, independente das habilidades cognitivas do jogador. O círculo dialético particular aqui representado não é mais elementar como no nível I, nem transitório como no nível II, mas abrange conceitos gerais e julgamentos.

Critérios de Análise dos Níveis de Memória

Nível I: começa a reconstituir o modelo de forma aleatória, sem demonstrar nenhum critério. Menciona as cores ou tamanhos, mas não relata relação entre eles, além de usar também o elemento distrator (cor extra). A maneira como coloca as peças no tabuleiro não contempla nenhuma organização, nem por cor, nem por tamanho, de forma a não estabelecer nenhuma sequência entre as peças.

Nível II: consegue demonstrar lembrança de algum detalhe do modelo anterior, seja pela escolha das cores, seja pelo tamanho das peças. Entretanto, ainda não respeita os esquemas necessários para colocá-las em sequência, seja de cor, seja de tamanho. Ao descrever o tabuleiro inicialmente, pode até mencionar uma seriação, mas tal fato não se repete quando precisa, sem ajuda, repetir as sequências propostas no modelo. Podem acontecer situações como: (1) colocar fileiras com mesma cor, mas não sequenciar as fileiras da mais clara para a mais escura; (2) colocar fileiras de mesma cor com tamanhos em ordem

crescente em algumas peças e em outras, não; (3) respeitar um dos atributos (cor ou tamanho), mas sem coordenar os dois.

Nível III: demonstra capacidade de realizar uma seriação, com esquema antecipador, mas levando em consideração apenas um dos critérios – ou tamanho, ou cor. Em geral fica claro que possui o esquema, mas se deixa confundir pelo elemento distrator. Denota conhecer o esquema, mas tem dificuldade em evocar os dados, ou seja, demonstra dificuldade com a memória de sentido estrito. Podem acontecer situações como: (1) respeita a sequência de cores, mas não de tamanho; (2) respeita a sequência de tamanho, mas não de cores. Tais situações também podem acontecer em outros níveis, mas apesar de o raciocínio e as justificativas estarem corretas, ainda ocorrem erros, mas são pequenos. Por exemplo, o tabuleiro é montado com a sequência correta de tamanhos e em tons gradativamente mais escuros, mas do rosa médio para o roxo, excluindo o branco. Nesse caso, costuma haver desequilíbrio e a participante demonstra que considera que algo está errado, mas não sabe ainda o quê.

Nível IV/A: o método de montagem do tabuleiro é de dupla seriação imediatamente antecipadora, depois da percepção do modelo. Como dito anteriormente, trata-se de uma memória muito mais elaborada, que compreende uma transformação do objeto e do sujeito. Ao comparar com o modelo na segunda tentativa, percebe o erro e em geral consegue acertar. É um erro relacionado mais à falta de atenção do que aos esquemas de seriação e classificação.

Nível IV/B: mantém as características no nível A, mas o tabuleiro fica idêntico ao modelo já na primeira tentativa. O que caracteriza o nível III é que o elemento distrator não causa perturbação, porque é imediatamente percebido.

Critérios de Análise dos Níveis de Conduta em Relação aos Aspectos Afetivos

Esses critérios são baseados nas mesmas definições que os níveis de conduta de ordem cognitiva, entretanto, há subdivisões para cada um dos

aspectos afetivos investigados, sendo categorizados no jogo Cara a Cara da seguinte forma:

Interesse

Conduta Alfa: o participante demonstra falta de interesse pelo jogo, ao ponto de não se afetar se está ganhando ou perdendo. Em geral, apresenta dois tipos de comportamento: ou desiste das oficinas, por não se interessar por jogos de regra, ou, quando tem oportunidade, escolhe sempre outros jogos, preterindo um jogo em particular. O jogador caracterizado por essa conduta não costuma verbalizar sobre sua falta de interesse, demonstrando o fato prioritariamente por ações.

Conduta Beta: o participante demonstra interesse ao escolher um jogo em particular ou ao participar assiduamente das oficinas. Entretanto, tem o jogo como um passatempo que não exige envolvimento, em que ganhar ou perder não faz muita diferença, bem como o aprendizado das estratégias. O jogador, nesse caso, interessa-se mais pelo convívio social do que pelo jogo propriamente dito. Entretanto, caso ele perca ou erre em demasia segundo sua própria percepção, ele pode querer desistir, principalmente se considerar que não será bem avaliado pelo grupo.

Em oficinas com duas etapas, uma de jogo, e uma de dinâmicas de grupos, ele não se importa de chegar atrasado e perder a oficina de jogos, por exemplo. Se o grupo precisa dele para fazer parceria no jogo, ele se esforça para chegar no horário pelos colegas, não pelo jogo em si.

Conduta Gama: o participante demonstra interesse pelo sistema lógico do jogo, mais até do que a própria convivência com os colegas de oficina. Mesmo que as oficinas não sejam as atividades prioritárias em suas escolhas, na maioria dos casos prefere jogar a fazer outras atividades de lazer. A diferença desse nível para o anterior é que nesse o jogador se interessa por identificar as estratégias possíveis, as variações de jogadas e os níveis de dificuldades. Não há necessidade de se apoiar no interesse em situações extrínsecas ao jogo, como o convívio com os participantes, por exemplo.

- Força de Vontade:

Conduta Alfa: diante de dificuldades simples, o jogador desiste, seja da partida ou do jogo. Ele afirma gostar do jogo e do ambiente das oficinas, mas não demonstra disciplina para chegar no horário, costuma esquecer o dia da oficina, quando tal fato não acontece com a maioria das outras atividades e, quando joga, quer desistir na primeira dificuldade. Assim como em relação à categoria "interesse", essa foi uma conduta difícil de identificar na presente pesquisa, uma vez que a participante tende, provavelmente, a não comparecer às oficinas, que são voluntárias. Entre as demandas da família, por exemplo, e o compromisso com as oficinas, o participante decide faltar as oficinas.

Quando demonstram força de vontade, alguns participantes tomam algumas atitudes, que não são observadas no participante com conduta alfa, como por exemplo: levar o neto para a oficina, em vez de faltar; expressar seu medo de não aprender o jogo e pedir que alguém fique com ele o tempo todo, em vez de desistir; comprar o jogo para praticar em casa. O jogador que apresenta uma conduta alfa simplesmente desiste.

Conduta Beta: em situações em que o aprendizado exige maior concentração, esse jogador tende a não continuar. Sua persistência, ou seja, sua capacidade de perder e continuar tentando, acontece poucas vezes. Sua busca é por um prazer imediatista, ou seja, só permanece se estiver o tempo todo "divertido".

Ao se depararem com um jogo em que perdem consecutivamente mais de três partidas, alguns deles dizem que não vão comparecer mais às oficinas, ou simplesmente não retornam.[6]

Conduta Gama: esse jogador tem, na própria dificuldade, um fator desafiante, que dá um colorido e aumenta a intensidade da força de vontade. Quanto mais difícil está a aprendizagem, maior sua dedicação, mesmo que não sinta, momentaneamente, prazer com a atividade. Em geral esses participantes são competitivos, não gostam de perder o jogo, mas quando isso acontece, persistem para descobrir os motivos de seus erros.

---

[6] Depois de alguns estudos pilotos, o procedimento adotado incluiu atividades iniciais muito simples e supervisionadas por auxiliares de pesquisa, de modo a não gerar frustração nos participantes.

- Autovalorização

Conduta Alfa: a participante não se considera, em absoluto, capaz sequer de aprender o jogo, quem dirá de ganhar uma partida. São participantes que relatam não acreditar na sua própria capacidade de aprender, com frases tais como: "- Eu dou para isso, não!" ou "- Esse negócio está muito difícil, assim não dá!".

Conduta Beta: a participante considera que, diante de um jogo simples, com adversários principiantes, conseguirá aprender. Alegam que jogos fáceis conseguirão aprender, mas se o jogo for "complicado", não.

Conduta Gama: a participante se percebe como uma pessoa que, mesmo com muito esforço, conseguirá aprender o jogo, ou por ter exemplos outros na vida em que conseguiu superar dificuldades, ou por perceber-se como uma pessoa determinada.

Apesar de os critérios terem sido estabelecidos a partir do que já foi proposto por Piaget (1976), a descrição de cada tipo de conduta foi adaptada às situações do jogo Cara a Cara. Assim, para validar os critérios elaborados, tanto dos tipos de conduta, quanto dos níveis de análise heurística, foram seguidos os passos sugeridos por Delval (2002) e em todas as categorias procurou-se descrever os mínimos detalhes de ação, observados ao longo de estudos pilotos e da própria pesquisa, de tal forma que outras pessoas pudessem utilizá-los sem ambiguidade.

Com esse propósito participaram da pesquisa cinco juízes, todos da área de psicologia. Um está com o doutorado em curso e os outros quatro são alunos de graduação. Essas foram as etapas: (1) primeira leitura do juiz com doutorado em curso, que resultou na necessidade de re-elaboração da apresentação dos resultados, colocados em forma de panorama de respostas; (2) julgamento de três juízes, alunos de graduação. Nessa fase buscou-se um "acordo interjuízes", como denomina Delval (2002, p. 172); (3) julgamento de um último juiz, que não havia tido contato anterior com a pesquisa e que julgou os níveis de cada

participante sem nenhum acordo. O objetivo era aumentar o nível de confiabilidade das categorias.

O autor recomenda que, para que haja validação das categorias utilizadas em uma pesquisa, o ideal é que haja concordância entre 80 e 90%, ou que pelo menos ultrapasse os 50%. Esses índices foram considerados parcialmente na presente pesquisa, uma vez que não é significativo avaliar percentuais apenas para seis casos.

O resultado em relação ao julgamento das categorias de análise foi:

a) Memória: acordo total em relação às seis participantes;

b) Aspectos cognitivos da conduta: três participantes tiveram todos os dados em concordância com os cinco juízes; uma participante teve seus dados diferenciados apenas por um dos cinco juízes; as outras duas não puderam ser avaliadas nessa categoria, o que está explicado nos resultados;

c) Heurística: não houve concordância de um dos juízes a respeito de uma participante.

d) Interesse: concordância total.

e) Autovalorização e força de vontade: concordância em relação a quatro participantes.

Resultados e Discussão

Considerando o objetivo de investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre aspectos cognitivos e afetivos de seis mulheres, em um contexto de oficinas do jogo Cara a Cara, os resultados serão apresentados na Tabela 2, que sintetiza os níveis alcançados em cada categoria analisada.

Tabela 2 – Síntese dos resultados.

	AFETIVIDADE			**COGNIÇÃO**		
	Aspectos afetivos da Conduta (Alfa, Beta, Gama)			**Aspectos cognitivos da Conduta** (Alfa, Beta, Gama)	**Heurística** I (menos evoluída), II/A, II/B, III	**Memória** I (menos evoluída), II, III, IV/A, IV/B
	Autova-lorização	**Interesse**	**Força de Vontade**			
Cláudia	Beta	Gama	Gama	não houve perturbação suficiente	II/A	IV/B
Doralice	Gama	Gama	Gama	Beta	II/B	IV/A
Êda	Gama	Alfa	Gama	Beta	I	IV/B
Iranilce	Beta	Beta	Beta	Alfa	II/A	III
Janaína	Gama	Gama	Gama	não houve perturbação suficiente	II/A	IV/B
Neuma	Gama	Beta	Beta	Beta	II/A	IV/B

Como Piaget (2005) aponta, é a cognição que estrutura o desenvolvimento, não a afetividade, apesar de ambos participarem das ações do sujeito. Por esse motivo, a análise das participantes se dará tomando por base os níveis de análise heurística e os tipos de conduta, em relação especificamente aos aspectos cognitivos. As principais discussões acontecem quando uma participante não alcança um nível mais elevado de análise heurística, ou seja, quando não houve a construção e o entendimento de estratégias suficientes para se demonstrar domínio do sistema lógico do jogo. Em relação a esse ponto, é preciso destacar o papel importante que o erro assume na teoria piagetiana. Foi justamente a partir dos erros, dos fracassos, do não alcance de níveis elevados que a análise entre as diversas categorias de uma mesma participante pôde acontecer.

Ribeiro e Rossetti (2009), ao realizarem uma revisão de literatura sobre trabalhos com jogo, principalmente com referencial piagetiano, destacam que a

importância do erro no processo de construção do conhecimento tem sido um dos temas pesquisados no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do prof. Antonio Carlos Ortega. Também é possível encontrar outras produções que analisam o nível de evolução, de compreensão ou de análise heurística a partir do erro dos participantes das pesquisas (MACEDO, 1994; MAGALHÃES, 1999; QUEIROZ, 2000; SILVA; ORTEGA, 2002, ABREU, 2003; CANAL, 2008; CAVALCANTE; ORTEGA, 2008), além, claro, do próprio Piaget (1976), a partir do qual todas as pesquisas citadas se referenciam. O erro, portanto, tem uma importância fundamental porque permite ao sujeito, ao superá-lo, desenvolver-se.

Assim, considerando o nível mais baixo de análise heurística, o caso de Êda será o primeiro a ser analisado, porque ela foi a única a se manter com o nível I de análise heurística. Também é preciso observar que ela demonstrou uma conduta do tipo Beta para aspectos cognitivos, e do tipo Alfa para interesse.

Êda fez 64 anos durante as oficinas, trazendo inclusive um bolo de aniversário para comemoração. Era separada do marido, mas ele era seu vizinho e quando adoecia era ela quem cuidava dele. Residia em Cariacica, continuava sendo manicure profissional e estudou até o ensino médio (contabilidade e magistério). Tinha um filho já casado e não tinha netos. Quanto ao seu estilo de vida, não se exercitava, apesar de caminhar muito; por vezes ficava sem fazer uma refeição e sofria de insônia. Seus hábitos incluíam jogar, inclusive no computador, e fazer artesanato.

Ela foi a única que demonstrou uma expectativa de um trabalho de grupo mais terapêutico, porque esse autoconhecimento era uma demanda para ela, o que já fala de seus interesses. O grupo, já unido há três anos em outras atividades, era uma referência para ela e por isso fazia de tudo para se manter vinculada às pessoas. Apesar não ser um grupo terapêutico, era um espaço por ela valorizado. Por exemplo, ela telefonou certo dia, por volta das 22 horas para a pesquisadora porque gostaria que fosse pensada uma alternativa para as oficinas continuarem, para que o grupo não parasse de se encontrar. Esses

dados são relevantes porque na análise dos dados de Êda são os aspectos afetivos que parecem explicar seus resultados. Ela demonstrou uma conduta Alfa para interesse, especificamente em relação ao jogo Cara a Cara. A respeito das oficinas e do contato com os colegas, o mesmo não aconteceu. Por isso continuava comparecendo e investindo no contato com as colegas do grupo.

Houve três encontros, anteriores às oficinas, para que o grupo pudesse se conhecer melhor e outras participantes pudessem ser avisadas e começassem a frequentá-las. Era importante que todas aprendessem o jogo ao mesmo tempo. Enquanto isso, em um dos dias o jogo foi apenas mostrado a elas, e Êda teve uma reação de desinteresse, dizendo que já conhecia esse jogo, que havia jogado muito com o filho e que não gostava de "coisa repetida" (sic). Durante as oficinas, ela chegava e ficava na cantina, era preciso buscá-la e convidá-la para entrar. Por fim, foi solicitado a ela que permanecesse como monitora da turma, para que tivesse contato com o jogo. Por essas razões ela foi classificada como tendo demonstrado uma conduta Alfa para interesse, o que parece explicar seu nível de análise heurística.

Entretanto, sua conduta em relação aos aspectos cognitivos foi Beta, o que pode ser explicado pelo seguinte relato:

> *Pesquisadora: Como você acha que seria a sua aprendizagem de um jogo que você não conhece?*
> *Êda: Eu faria tudo pra aprender, prestar atenção e poder sair da melhor maneira possível. Com rapidez, com paciência. Aprendendo, sabendo que eu estou fazendo aquilo, mas que eu quero aprender o porquê que eu estou fazendo aquilo.*

Como se pode ver, Êda gostava de ser desafiada, fato que não aconteceu no jogo Cara a Cara. Ainda assim, ela era competitiva, não gostava de perder ou de se mostrar frágil para os demais. Outro relato:

> *Êda: Eu tenho mais facilidade de aprender do que com meus 20 anos.*
> *Pesquisadora: Por quê?*
> *Êda: Desejo de aprender. A vontade é muito grande, aquilo que eu não pude aprender, que eu fui impossibilitada, então eu quero agora. Porque eu futuquei muito o computador pra poder aprender um pouco.*

Assim, mesmo não tendo interesse especificamente pelo jogo, não ter êxito em uma partida a deixava perturbada, mas como não tinha interesse em persistir na prática, ficou apenas assimilando os fatos aos esquemas já construídos. Se tivessem sido avaliados os aspectos afetivos da conduta em relação a outros pontos das oficinas, como os encontros com as colegas ou aspectos relacionados à interação entre as participantes, talvez se observasse que esses pontos fossem suficientes para manter algum desenvolvimento em relação aos outros aspectos observados.

Da mesma forma que o nível mais baixo de análise heurística precisa ser analisado, o mais alto também. Doralice foi a única que alcançou nível II/B e, como se pode observar, ela demonstrou condutas do tipo Gama em todos os aspectos afetivos analisados. Entretanto, não parece residir apenas nos aspectos afetivos a explicação para tal fato.

Duas outras participantes, Cláudia e Janaína, que demonstraram, em todos os contatos ao longo da pesquisa, condições para também alcançarem nível II/B de análise heurística, alcançaram um nível menos evoluído. Tal fato pode ser analisado, nesse caso, não por meio dos aspectos afetivos, mas dos cognitivos. O jogo utilizado, ao longo dos estudos pilotos, se mostrou muito difícil na versão que utiliza dois tabuleiros. Por uma questão ética, portanto, a presente pesquisa se deu com apenas um tabuleiro, uma vez que não seria adequado gerar constrangimento, em uma participante apenas, que fosse. A diferença de Doralice para Cláudia e Janaína foi que a primeira errou, o jogo a perturbava, ela não conseguia, em algumas partidas, fazer a carta do tabuleiro ser idêntica à que o parceiro escondia.

Entretanto, para Cláudia e Janaína, o jogo não foi desafiador, porque elas não cometeram erros, não sofreram perturbação, não se desequilibraram e, por isso, não precisaram evoluir na compreensão do sistema lógico do jogo ou em estratégias mais elaboradas. Além disso, ao não colocar a versão com dois tabuleiros, não houve competição, nem necessidade de terminar o jogo antes do parceiro e, portanto, não se caminhou no sentido de fazer perguntas melhores. Por essa razão, suas condutas em relação aos aspectos cognitivos não foram

avaliadas, porque não era adequado atribuir-lhes conduta do tipo Alfa, uma vez que não foi o caso de não se perturbarem com o erro, mas sim de não errarem.

Há uma razão ética para não ter colocado, nos procedimentos da coleta de dados, a versão com dois tabuleiros, que é mais difícil e poderia ter desequilibrado as participantes Cláudia e Janaína.

Nos estudos pilotos realizados anteriormente, a escolaridade das pessoas envolvidas havia estado em torno do 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, antiga 4ª série, e todos eles se desequilibraram suficientemente com o jogo na versão de um tabuleiro. A decisão de ficar com apenas um tabuleiro foi justamente para não causar frustração nos participantes, que poderiam ficar vulneráveis.

Como as participantes da presente pesquisa tinham escolaridade maior, isso pode ter influenciado em uma maior facilidade para a aprendizagem do jogo. Ainda assim, duas participantes demonstraram não ter condições, de fato, de avançar, em tão pouco tempo, para a versão em dois tabuleiros (Iranilce e Neuma), o que demonstra ter sido uma decisão acertada do ponto de vista ético. Não era possível, também, propor a versão com dois tabuleiros para apenas duas das participantes, porque tal fato poderia causar constrangimento nas demais participantes.

Em relação à memória, esse foi de fato um aspecto relevante a ser investigado, porque esclareceu algumas situações. Iranilce e Neuma alegaram queixa de memória, ambas em tratamento médico, inclusive. Tal fato provavelmente fez com que elas, apesar dos resultados apresentados (nível de análise heurística II/A), demorassem mais tempo que as demais para conseguir acertar a carta nas partidas. Elas erraram mais vezes, sendo que Neuma chegou a pensar em desistir porque só conseguiu êxito na quarta partida.

Ainda assim, os níveis alcançados por Iranilce nas demais categorias são sempre mais baixos que os de Neuma. Esta última não apresentou problemas em relação à memória no sentido amplo, provavelmente porque teve melhor formação escolar que Iranilce, de acordo com as histórias de vida de cada uma.

Neuma parece ter mais problemas relacionados à atenção do que à memória. Em uma investigação clínica, esse aspecto teria que ser considerado, mas não era objetivo da presente pesquisa. Entretanto, o mais importante no caso de Neuma para esta discussão é que a memória em sentido amplo consegue compensar outras dificuldades e permitir que ela continue aprendendo novidades. Atividades que envolvam a memória no sentido amplo podem auxiliar em processos de intervenção clínica de idosos em processo de declínio cognitivo, uma vez que permite que eles se apóiem nos esquemas já construídos para continuar se desenvolvendo.

Quanto a Iranilce, como se pode observar, os tipos de conduta afetiva demonstrados foram os únicos que se mantiveram em Beta em todos os aspectos afetivos avaliados, o que não aconteceu com nenhuma outra participante. Esta participante fazia parte de uma religião que não aprova a prática de jogos, mas ela considerava que da forma como aconteciam as partidas nas oficinas eles eram "saudáveis". A história de vida dessa participante era diferente das demais, porque envolvia abandono de sua mãe aos sete anos e dificuldades financeiras ao longo de toda a vida. Para essa participante, ter condutas afetivas do tipo Beta pode indicar uma vitória. Portanto, não se pode simplesmente comparar resultados, sem observar também o contexto de cada uma delas.

Cada categoria analisada teve papel diferenciado na análise da relação entre cognição e afetividade, de acordo a complexidade de cada participante. Às vezes é a memória, o interesse, a autovalorização, a força de vontade, as condutas cognitivas, o nível de análise heurística ou até mesmo o nível de dificuldade imposto pelo próprio jogo que influencia o resultado final nas partidas. Outras vezes, é uma combinação de vários desses fatores que promovem o erro, o desequilíbrio, a evolução ou a permanência nos níveis anteriores.

Aspectos cognitivos e afetivos geram inúmeras possibilidades de interação, que até o momento não poderiam ser analisados a partir de um sistema binário do tipo "0" ou "1". Os aspectos cognitivos estruturam o

desenvolvimento, mas a participação dos aspectos afetivos contribui para a manutenção ou afastamento da ação que pode desencadear o desenvolvimento.

Tomando a heurística como referencial para a análise, principalmente porque o desenvolvimento acontece sob o primado da cognição, nas participantes em que a memória estava preservada, a afetividade impediu que Êda se dedicasse ao jogo, e com isso não avançou na compreensão de seu sistema lógico. Naquelas em que o jogo não possibilitou erro, ou desequilíbrio, também não se avançou tanto no nível de análise heurística.

O maior nível de análise heurística (II/B) entre as participantes foi alcançado por aquela que cometeu erros, que precisou dedicar-se à compreensão do sistema do Cara a Cara e, que também, tinha conduta do tipo gama em relação aos aspectos afetivos analisados.

Não se pretende aqui encontrar uma receita básica relacionando níveis mínimos necessários em cada categoria para se proporcionar desenvolvimento, mas demonstrar que a relação entre cognição e afeto se dá de múltiplas maneiras, combinando condutas e heurísticas, ambas permeadas por tomadas de consciência, mas sempre atreladas aos aspectos afetivos, sem os quais também não haverá desenvolvimento.

Levando em consideração que para Piaget (2005) os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis, é preciso localizar com precisão o papel de cada uma dessas instâncias no processo de construção do conhecimento, papel esse que assumirá proporções diferentes de pessoa para pessoa. À cognição, portanto, cabe a tarefa de organizar e estruturar os esquemas e à afetividade cabe acelerar ou retardar a construção do conhecimento.

Macedo (2009), La Taille (2006) e Souza (2002) ressaltam a necessidade da criação de propostas metodológicas e teóricas que dêem conta da articulação entre cognição e afetividade, e ressaltam como já foi dito, que o aproveitamento superficial de teorias com epistemologias diferentes não trará consistência a essa proposta. Assim sendo, é preciso pensar em alternativas, a partir do próprio referencial piagetiano, para entender como se dá a relação cognição/afetividade.

O conceito de equilibração parece, não apenas por ser central para o entendimento da obra de Piaget, mas também por conter a *interação* entre o sujeito e o meio, ser um ponto onde a dicotomia cognição e afetividade desaparecem. Retomando a idéia de Piaget (1976), o desenvolvimento do pensamento científico acontece da seguinte forma:

(A x A′) → B; (B x B′) → C; . . . (Z x Z′) → A, etc.

Essa é a forma como se dá o desenvolvimento, ou seja, as relações entre os esquemas do sujeito (A, B, C . . . Z) e as perturbações do meio (A′, B′, C′. . . Z′) vão transformando o sujeito de forma a torná-lo cada vez mais adaptado ao meio, rumo à reversibilidade. Sendo assim, qual o papel da afetividade nesse processo, uma vez que cognição e afetividade são indissociáveis? O próprio Piaget (2005) responde, na medida em que afirma que:

1. A afetividade tem o papel de acelerar ou retardar o desenvolvimento.
2. A afetividade acompanha o desenvolvimento da cognição, ou seja, há uma coerência entre os estádios cognitivos e afetivos.

Assim, é possível inferir que o papel da afetividade pode ser assim representado:

{ [(A x A′) → B ↑] x K^n ↑ } = Desenvolvimento

Onde:

A= esquemas do sujeito

A′= elementos (perturbações) do meio

B = resultado da ação (acomodação)

K = aspectos afetivos da conduta

N= intensidade elevada ao infinito

↑ = o resultado da acomodação (B) é diretamente proporcional aos aspectos afetivos.

Como se pode observar na demonstração, a afetividade assume, como aponta Piaget (2005), um papel de intensidade, mas não é ela quem regula o desenvolvimento. Ela pode apenas impulsioná-lo ou não. O desenvolvimento, portanto, é resultado da interação sujeito-objeto, de acordo com a teoria da equilibração, ou seja, o sujeito pode sofrer perturbações e ao se equilibrar,

transforma-se. A intensidade (aceleração ou atraso) com que esse desenvolvimento acontecerá depende da afetividade.

No processo de desenvolvimento, os estádios de desenvolvimento cognitivo tendem a se assemelhar aos estádios do desenvolvimento afetivo, o que é representado pelas setas ↑.

Considerando os elementos matemáticos da fórmula apresentada, é possível inferir algumas combinações:

(1) elementos cognitivos estruturais bem desenvolvidos, quando "multiplicados" por aspectos afetivos da conduta em intensidade pequena ou nula, tenderão a fazer com que os aspectos cognitivos também não compareçam no desenvolvimento, ou seja, no resultado final, como foi o caso de Êda. Apesar de ter condições cognitivas para aprender o jogo, ela não tinha interesse. Também acontece em várias outras situações, tanto na prática clínica, quanto na educacional, quando um sujeito tem totais condições de vencer um desafio, mas não tem interesse na situação, ou não se sente em condições de fazê-lo, por exemplo;

(2) aspectos cognitivos pouco desenvolvidos, mas multiplicados por condutas afetivas do tipo gama, por exemplo, possivelmente aumentarão a probabilidade de desenvolvimento, porque o sujeito tenderá a se dedicar mais à prática. É o caso dos sujeitos que por terem condições sociais precárias e menos acesso aos recursos educacionais, têm que se dedicar mais que a maioria para alcançar bons resultados. São pessoas que, em geral, inspiram elogios pela força de vontade que demonstram. A afetividade não é responsável pelo desenvolvimento, mas faz com o sujeito no desista;

(3) aspectos cognitivos pouco desenvolvidos aliados a condutas afetivas também pouco desenvolvidas são os casos mais desafiadores em uma intervenção e tal situação exigirá do psicólogo uma sensibilidade para escolher por qual aspecto começar a intervenção, sendo que a afetividade pode ser um campo inicial de atenção, uma vez que sem interesse algum, sem se autovalorizar a ponto de se sentir em condições de vencer os desafios

propostos, e sem um mínimo de força de vontade, não é possível dedicar-se à ação e, consequentemente, desenvolver-se.

Como se pode observar, uma intervenção não pode prescindir da análise dos aspectos afetivos, porque eles podem interferir nos resultados, tanto positiva, quanto negativamente.

Considerações Finais

O objetivo que orientou o presente estudo foi investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre cognição e afetividade, junto a um grupo de seis mulheres acima de 60 que participaram de quatro oficinas do jogo Cara a Cara.

Quanto aos critérios adaptados de Piaget (1976) para elaboração dos tipos de conduta para interesse, autovalorização e força de vontade, esse foi um estudo exploratório, voltado para o desenvolvimento de instrumentos e métodos com o intuito de contribuir com os estudos sobre a afetividade. Sistematizar esses instrumentos e replicar o método pode fornecer subsídios para intervenções diferenciadas.

Os Centros de Convivência para a Terceira Idade, Unidades de Saúde e Universidades Abertas à Terceira Idade têm se deparado com demandas de desenvolvimento para uma população sobre a qual ainda pouco se sabe. A gerontologia tem avançado na promoção de saúde em relação aos aspectos emocionais, aos físicos e aos mentais, além dos processos básicos relacionados à memória e atenção. A psicologia precisa dar respostas para essa população, inclusive para manter e desenvolver aspectos cognitivos, uma vez que eles são indispensáveis para a manutenção de autonomia na terceira e quarta idades.

O processo de desenvolvimento está se modificando, à medida que o mundo se torna mais longevo. Intervenções pautadas na relação cognição e afetividade são fundamentais para dar conta de populações que podem ser vulneráveis, como a de idosos.

Em relação à memória das participantes, esse se mostrou um campo ainda pouco explorado da teoria de Piaget (1979), mas que merece atenção, uma vez que esse é um processo necessário para que a cognição se manifeste e seja estimulada. O autor mostra vários instrumentos e possibilidades que não foram utilizados para a presente pesquisa, porque fugiam a seu objetivo, mas que valem a pena ser investigados isoladamente, com mais profundidade porque podem fornecer dados relevantes em uma intervenção.

Pesquisar a memória em uma perspectiva menos positivista parece ser necessário em quaisquer faixas etárias, não apenas aos idosos, e a perspectiva microgenética parece atender bem a esse propósito.

Outros problemas de pesquisa surgiram a partir da análise dos dados, tais como: os critérios de análise estabelecidos e os procedimentos podem ser utilizados para outras faixas etárias? Os adolescentes provavelmente poderiam se beneficiar de intervenções pautadas na investigação do interesse, autovalorização e força de vontade, principalmente no tocante ao aprendizado.

Pensando em intervenção, outra possibilidade de investigação diz respeito a estudos longitudinais que utilizem as categorias em questão (tanto cognitivas, quanto afetivas) para avaliar programas de longo prazo.

A revisão de literatura indica que há estudos suficientes para que pesquisas possam ser implementadas analisando a relação entre categorias diversas, trabalhando para desmistificar a dicotomia cognição x afetividade.

Assim, retomando a revisão realizada e aliando a ela os dados encontrados na presente pesquisa, é possível apontar um caminho para o estudo da relação entre cognição e afeto: (1) em primeiro lugar, não é possível falar em "relação", no singular, mas em "relações", porque elas podem ser múltiplas, com as mais variadas combinações; (2) a teoria equilibração, como já apontado, se confirma como um referencial que pode ser o ponto de confluência entre cognição e afeto, principalmente se for pela via da conduta; (3) os aspectos estruturais não dão conta, sozinhos, de analisar o sujeito psicológico, por isso a necessidade de se fazer tal análise pela via da abordagem microgenética; (4) as intervenções precisam incluir aspectos afetivos em seus procedimentos, porque

níveis pouco evoluídos de conduta em apenas um aspecto, com interesse ou força de vontade, por exemplo, podem prejudicar o desenvolvimento.

Referências

ABREU. A. R. **Jogo de regra no contexto escolar**: uma análise na perspectiva construtivista. 1993. São Paulo, 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

ARAÚJO V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, São Paulo, 2000. Disponível em:< www.scielo.br>. Acesso em: 20 de julho de 2009.

BRASIL. Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. ***Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.*** Brasília, 1996. Disponível em: <htt://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 5 de maio de 2007.

BRASIL. Resolução 016/2000 do Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília, 2000. Disponível em: <htt://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 5 de maio de 2007.

CANAL, C. P. P. **Menos com menos dá mais**?. Avaliação de desempenho de alunos de 7° e 9° anos da Escola Fundamental no jogo Mattix. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Vitória, 148 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CANAL, C. P.; QUEIROZ, S.S. **Dos níveis de compreensão aos níveis de análise heurística: novas contribuições conceituais e suas influências metodológicas sobre a psicologia genética que utiliza jogos de regras**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

CAVALCANTE, C.M. B.; ORTEGA, A. C. Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix. **Estud. psicol. (Campinas),** Campinas, v. 25, n. 3, set. 2008 Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 18 de setembro de 2011.

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

DELL´AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Campinas, [s.n.] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

FREITAS, M. L. L. U.; ASSIS, O. Z. M. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. **Ciências & Cognição**; v. 11, 2007. p. 91 – 109. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 30 de abril de 2009.

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

INHELDER, B.; CAPRONA, D. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis"?. In: INHELDER, B. e CELLERIÉR. G. **O desenrolar das descobertas da criança:** um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

MACEDO, L. Teoria da equilibração e jogo. In: MACEDO, L. (org.) **Jogos, Psicologia e Educação:** teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOURA M. L. S. M.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAGALHÃES, L. A. M. **O jogo cara-a-cara em crianças de 7 a 13 anos**: uma análise construtivista. 1999. São Paulo, 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

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

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Introdução. In: _____. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Aparecida: Idéias e Letras, 1975.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas***:* problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. ***Seis estudos de psicologia***. (Pereira, N. C. Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

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

PIAGET, J. **Inteligência y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005.

PIAGET J., INHELDER B. **Memória e inteligência**. São Paulo: Artenova, 1979.

QUEIROZ, S. S. **Tipificação de erros em um jogo de regras**: uma abordagem construtivista. Dissertação de Mestrado. 1995. Vitória, 296 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 1995.

QUEIROZ, S. S. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget***:* um estudo com o jogo da senha. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo, 223 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 2000.

QUEIROZ, S. S.; MACEDO, L.; ALVES, A.D; GARIOLI, D. S. (2009). Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. **Revista Schème**, v. 2, n. 3, jan-jul. Disponível em: w*ww2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/5 84/468. Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.*

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

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008. Disponível em: www.cienciasecognicao.org/. *Acesso em 13 novembro de 2010.*

SILVA, L. C. M.; ORTEGA, A. C. Aspectos psicogenéticos da prática do jogo das quatro cores. ***Estudos de Psicologia****, v. 7, n. 2, 2002.*

SOUZA, M. T. C. C. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Cultura, cognição e afetividade**: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 27 – 38.

SOUZA, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. **Boletim de Psicologia**, v. 55, n. 123, 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 20 jul. 2009.

SOUZA, M. T. C. C. et al. **Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias:** uma abordagem piagetiana. Psico Usf, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: *pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413. Acesso em: 13 nov. 2010.*

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 2, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set. 2011.

ULLER, W. ; ROSSO, A. J. A interação da afetividade com a cognição no ensino médio. **Revista Schème**. V. 2, N. 3 – Jan-Jul/2009, disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 5 de janeiro de 2011.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que orientou a tese foi investigar, em uma perspectiva microgenética, a relação entre cognição e afetividade, junto a um grupo de seis mulheres acima de 60 que participaram de quatro oficinas do jogo Cara a Cara. Ao longo do estudo, o trabalho foi estruturado separando, inicialmente, os aspectos cognitivos e afetivos, para só então eles serem discutidos em conjunto. De acordo com o objetivo proposto, foram analisadas as seguintes categorias: memória, aspectos cognitivos da conduta, níveis de análise heurística, aspectos afetivos da conduta em relação aos sentimentos interesse, autovalorização e força de vontade.

O contato com pessoas dessa faixa etária durou aproximadamente seis anos (o primeiro ano do Mestrado foi dedicado a estudos teóricos), incluindo os estudos pilotos. Considerações acerca dessas oficinas estão colocadas no Apêndice A, mas as principais observações dizem respeito às seis mulheres que fizeram parte desse último grupo. A partir desses contatos e, principalmente, da estruturação desta tese, outras questões foram surgindo, além das que já se tinha como propósito discutir.

A primeira delas diz respeito ao jogo Cara a Cara, uma vez que a versão utilizada proporcionou poucos desafios para duas participantes. Todos os pilotos foram realizados com pessoas com pouca escolaridade e que demonstraram perturbação suficiente com a versão de um tabuleiro apenas. No grupo pesquisado, entretanto, a escolaridade era maior, e para duas participantes o jogo, na versão proposta, não foi suficientemente perturbador. Esse fato alerta para a necessidade de um delineamento de pesquisa que considere as capacidades dos participantes, de tal forma que os desafios propostos não fiquem além do que os participantes podem executar, mas também não estejam aquém.

As surpresas fazem parte da pesquisa, elas desequilibram e exigem novas regulações, inclusive para quem realiza a investigação. Esse “erro” de delineamento trouxe informações que auxiliaram o entendimento e a discussão do processo de equilibração, além de alertarem para futuras pesquisas e para a necessidade de se manter um delineamento flexível desde o início, sem perder a sistematização.

A sugestão que fica é que, no caso de coleta de dados que envolvam oficinas em grupo, seja antecipadamente avisado aos participantes da possibilidade de encontros individuais, de modo a evitar constrangimentos caso isso venha a se tornar necessário. Se os sujeitos são diferentes, precisam de tratamento também diferenciado, muito mais em uma população vulnerável como a que se caracteriza por idosos. Provavelmente, se tal procedimento tivesse sido adotado nessa pesquisa, as participantes Cláudia e Janaína teriam sido avaliadas de forma mais adequada. Entretanto, como o erro tem o papel de desequilibrar e, ao permitir superação, participar no desenvolvimento, sem ele não teria sido possível discutir na tese o papel do desequilíbrio no processo de desenvolvimento.

Em relação às oficinas, é preciso alertar para a dificuldade em se sistematizar uma coleta de dados em grupo, principalmente com a faixa etária pesquisada, uma vez que os idosos não frequentam uma escola no sentido tradicional, como as crianças e adolescentes, não fazem parte de nenhum grupo em que tenham compromisso de serem assíduos, como alguns na área da saúde, por exemplo. Durante oito meses vários grupos foram iniciados, mas era necessário que todos os participantes tivessem as mesmas oportunidades de prática do jogo, sob as mesmas condições. Como atividades individuais dificultariam a utilização de alguns instrumentos como, por exemplo, as *Histórias sobre Aspectos Afetivos* e várias questões das entrevistas, optou-se por permanecer com essas seis participantes. Outras mulheres estavam presentes nesse

grupo, e não puderam fazer parte da coleta de dados por sua inconstância no comparecimento às oficinas.

Quanto aos critérios adaptados de Piaget (1976) para elaboração dos tipos de conduta para os sentimentos interesse, autovalorização e força de vontade, esse foi um estudo exploratório, voltado para o desenvolvimento de instrumentos e métodos com o intuito de contribuir com os estudos sobre a afetividade. Um caminho necessário para a continuidade de estudos sobre afetividade são pesquisas com tratamento estatístico e delineamento quantitativo para tornar as categorias criadas mais consistentes, inclusive em relação a outros jogos e atividades. As *Histórias sobre Aspectos Afetivos* e as possibilidades de resposta também necessitam de investigação mais detalhada e aprofundada para tornarem-se um instrumento de investigação mais fidedigno. A construção de escalas e sistematização estatística na elaboração de instrumentos de avaliação dos aspectos cognitivos e afetivos com base na teoria piagetiana parece ser um caminho necessário para os avanços científicos na área de desenvolvimento.

Em relação à memória das participantes, esse se mostrou um campo ainda pouco explorado da teoria de Piaget (1979), mas que merece atenção, uma vez que esse é um processo necessário para que a cognição se manifeste e seja estimulada. O autor mostra vários instrumentos e possibilidades que não foram utilizados para a presente pesquisa, porque fugiam a seu objetivo, mas que valem a pena ser investigados isoladamente, com mais profundidade porque podem fornecer dados relevantes em uma intervenção.

Pesquisar a memória em uma perspectiva menos positivista parece ser necessário em quaisquer faixas etárias, não apenas aos idosos, e a perspectiva microgenética parece atender bem a esse propósito. Aliás, sem ser pela investigação dos aspectos funcionais, nem o estudo da memória, nem o estudo da afetividade poderiam ser levados a cabo de maneira adequada.

Segundo Macedo (2009), o objeto pode ser funcionalmente ativado pelas ações do sujeito, por meio dos processos de assimilação e acomodação. A abordagem microgenética é por excelência a que mais se adéqua aos propósitos de uma investigação dos aspectos funcionais do desenvolvimento.

Piaget trabalha boa parte de sua obra com o sujeito epistêmico, ou seja, a ele interessa conhecer as leis gerais que regem a construção do conhecimento. Para isso ele considera um sujeito cognoscente universal, que tem estruturas organizadoras de conhecimento. Respeitando essa noção de estrutura, ele descreve os estádios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Assim, Piaget tem por objetivo apreender o real e organizar as atividades do sujeito. Ele propõe, portanto, uma psicologia genética, que busca entender o processo de conhecimento. Em um determinado estádio podemos encontrar aspectos que estavam presentes em estádios anteriores, porém transformados pela interação desse sujeito com o meio.

Já a abordagem microgenética é uma análise do “saber-fazer” de cada sujeito em sua individualidade. Trata-se aqui de um sujeito psicológico individual, com uma dinâmica de conduta própria. Nessa perspectiva são estudados os fins do sujeito, a escolha dos meios, os controles por ele utilizados, as heurísticas que lhe são próprias, quais os valores e intenções que estão presentes em suas condutas. Por isso o mais adequado é dizer que esse trabalho tratou de investigar o “sujeito psicológico” e não o sujeito epistêmico. Essa nomenclatura é importante porque ela orientou a investigação de toda a presente pesquisa, tanto em relação aos aspectos cognitivos quanto em relação aos afetivos, o que significa dizer que os aspectos estruturais do conhecimento não foram diretamente objeto de estudo, mas fizeram parte de toda a estruturação teórica que orienta essa investigação.

Para deixar claro o papel dos aspectos funcionais no conhecimento, imagine uma situação de resolução de problemas, por exemplo. Nesse caso a psicologia genética interessa-se por saber em que estádio o sujeito se encontra, e isso é investigado a partir das opções que o sujeito faz de acordo com as possibilidades que o experimento oferece, verificando-se a construção do conhecimento em termos estruturais. Colocado dessa forma, o adolescente não tem diferença em relação ao adulto e, muito provavelmente, em relação ao idoso, visto que, ao alcançar o estádio operatório formal, estaria com uma estrutura que permitiria lidar com qualquer tipo de problema.

Para a microgênese, nesse mesmo exemplo de uma situação de resolução de problemas, interessa os aspectos funcionais que intervêm quando o sujeito aplica seus conhecimentos em um contexto particular. É importante entender qual o sentido que o sujeito dá à resolução do problema, como ele escolhe os instrumentos que utilizará para construir o conhecimento e como controla a pertinência de seus modos de atuação.

A microgênese é uma psicologia complementar à psicologia genética, porque ela busca identificar os processos subjacentes aos conhecimentos. Ela pretende decompor um sistema em suas partes e explicar o funcionamento do sistema e suas novas propriedades.

Ainda falando da resolução de problemas, como à microgênese interessa o "saber-fazer" do sujeito, surge a necessidade de entender os procedimentos que ele usa para alcançar seus objetivos. Para Inhelder e Caprona (1996, p. 20), procedimentos são

> [...] o desenrolar de ações que se encadeiam e são orientados por fins. Os procedimentos são sequências finalizadas de ações. Eles se distinguem dos simples processos particulares da ação pelo fato de que são transponíveis e podem dar lugar a um uso interindividual. Ademais, se a ação efetiva, como tal, pode ser observada, seu caráter de procedimento, ou seja, sua inserção numa sequência organizada não é, sem mais, observável, e a própria organização deve ser inferida.

Os autores complementam esse ponto de vista colocando também que os aspectos funcional e estrutural têm em comum a ideia de um sujeito que constrói seu conhecimento e participa ativamente do mundo que o rodeia. Sendo assim, dependendo da estratégia utilizada é possível inferir se o sujeito conhece ou não os objetivos e as regras de um jogo, por exemplo.

Além disso, a complexidade das estratégias está estritamente relacionada à compreensão do sistema lógico do jogo. Conhecer o encadeamento de ações e as estratégias utilizadas, provavelmente, fornecerá indícios sobre a cognição do participante, por meio da análise de sua heurística. Os autores colocam que apenas a concentração não é suficiente para sequências mais longas, o que pode ser levado em consideração também em relação ao jogo de regras. Por isso, os procedimentos de descoberta e sistemas de compreensão precisam ser considerados.

Para cuidar de processos de ordem funcional, portanto, parece adequado a utilização de uma abordagem microgenética, uma vez que ela pode dar conta justamente das intenções pontuais dos sujeitos (INHELDER; CAPRONA, 1996). Os autores forneceram uma contribuição no sentido de desenvolver uma abordagem metodológica que, apoiada na teoria de Piaget, dá conta de compreender os aspectos psicológicos dos sujeitos, por meio do que denominaram “microgêneses cognitivas”. Entretanto, os autores deixam claro na terminologia adotada a palavra “cognitiva” porque enfocaram exclusivamente o desenvolvimento funcional o papel da inteligência. Não chegaram, entretanto, a formular uma abordagem para se pesquisar e, consequentemente, intervir nos aspectos afetivos, tal como o fizeram em relação aos cognitivos.

Parece pertinente supor, portanto, que para desenvolver aspectos teóricos e metodológicos para trabalhar com intervenção considerando também a afetividade, a terminologia “microgênese” deve ser mantida, tendo em vista a necessidade de se

manter uma coerência epistemológica com a proposta de Piaget. No estudo da afetividade é preciso acessar o sujeito psicológico, suas intenções, seus interesses, valores e a maneira como ele próprio se avalia, o que é a proposta da microgênese. Basta apenas incluir os aspectos afetivos nessa abordagem.

Inhelder e Caprona (1996), ao proporem um estudo sobre as "microgêneses cognitivas", preenchem uma lacuna em relação à forma como o sujeito particular conhece, apoiada na Psicologia Genética. Ao estudar as microgêneses cognitivas, os autores estavam preocupados em entender como as estruturas do sujeito eram aplicadas à assimilação para resolver problemas em contextos particulares.

Dessa forma, o sujeito epistêmico é estudado por meio da análise da construção de estruturas, enquanto o sujeito psicológico é compreendido através dos aspectos funcionais. Em relação à afetividade, entretanto, também há necessidade de se fazer a mesma complementaridade, ou seja, também é preciso estudar o sujeito psicológico relacionado aos aspectos afetivos. Assim, é necessário estudar uma categoria complementar de análise: o sujeito psicológico em relação aos aspectos afetivos, por meio do que pode ser nomeado de *microgênese afetiva*.

Em outras palavras, se a microgênese cognitiva refere-se aos aspectos funcionais do conhecimento, uma microgênese afetiva visa identificar os aspectos funcionais da construção do desenvolvimento afetivo, ou seja, como o sujeito age, com que intenções, valores e interesses.

Da mesma forma que existe uma microgênese para dar conta do sujeito psicológico na construção do conhecimento, também há que haver o estudo de uma microgênese para o sujeito psicológico no desenvolvimento afetivo, que se atualiza nas várias ações do sujeito. Aliás, a terminologia "microgênese afetiva" é apenas para

enfocar a necessidade de se incluir na investigação os aspectos afetivos, mas essa separação é didática, porque a microgênese é uma só.

A afetividade continua com seu papel energético, mas é preciso criar meios para incluir os aspectos afetivos nas intervenções psicológicas e nos mais diversos campos de atuação em que teoria piagetiana serve de referencial teórico. Algumas justificativas para a necessidade e possibilidade da construção teórica de uma microgênese afetiva são:

a) Como Piaget (2005) aponta para o fato de cognição e afetividade serem indissociáveis, é necessário incluir métodos de investigação também para o sujeito psicológico em relação aos aspectos afetivos.

b) Piaget anuncia que estruturas e procedimentos devem ser estudados de maneira correlacionada (PIAGET; INHELDER, 1979). Assim sendo, a microgênese é um campo de estudo necessário ao entendimento do desenvolvimento humano;

c) Parece, portanto, pertinente iniciar um estudo microgenético da afetividade por meio da análise dos sentimentos, porque eles podem atrasar ou acelerar o desenvolvimento. Por exemplo, se o sujeito não for capaz de controlar seus próprios impulsos, em relação a seus interesses, dificilmente avançará no desenvolvimento, como também terá dificuldades se não acreditar em sua capacidade de superar obstáculos, ou se não conseguir obedecer regras.

d) Os estudos no campo da moralidade parecem ser, por excelência, os que têm caminhado para o desenvolvimento de métodos para dar conta do estudo dos sentimentos, uma vez que o desenvolvimento da afetividade culmina no exercício de uma moral autônoma. É possível que, no futuro, o conhecimento avance no sentido de

aproveitar o estudo da moralidade, aliando à investigação o processo de equilibração, em uma perspectiva que inclua também a microgênese afetiva;

Um problema surge, então, para se viabilizar o estudo das microgêneses afetivas: como operacionalizar sua observação e classificação. Mais uma vez tanto Piaget, quanto Inhelder fornecem dados suficientes para resolver essa questão. As microgêneses cognitivas foram classificadas em níveis, como já era habitual nas pesquisas de Piaget. As microgêneses afetivas, portanto, também podem ser estudadas por meio de níveis. Se o problema da equilibração é central para o desenvolvimento, e se o próprio Piaget (1976) já alertou para o fato de ele ter um papel desencadeador e motivador para o desenvolvimento humano, é possível usar esse aspecto da teoria para relacionar as dimensões cognitivas e afetivas, como também já alertou Macedo (2009).

Parece ser preciso, então, encontrar um ponto de encontro teórico e metodológico para o estudo da afetividade, sem obviamente abandonar a cognição, uma vez que isso seria impossível pela ótica piagetiana. Esse ponto de encontro, pelo que aponta a revisão de literatura, está em um construto utilizado por Piaget (1976) – a conduta.

Um campo de estudo ainda em aberto, portanto, diz respeito às investigações que incluam, também, o estudo do desenrolar das microgênenes afetivas.

As microgêneses afetivas foram uma construção ao longo da pesquisa, mas não fizeram parte dos objetivos porque inicialmente não haviam sido pensadas. Foram os dados e as ações dos sujeitos que levaram à construção desse conceito. Futuras pesquisas poderão dar conta de, a partir da abordagem e procedimentos já realizados, construir tecnologias para avançar no estudo das microgêneses afetivas.

Como se pode observar pela revisão da literatura e pela discussão dos dados há mais questionamentos do que propriamente afirmações no campo do estudo das relações entre cognição e afetividade. Alguns caminhos são apontados: o estudo da equilibração, principalmente das condutas, o aprofundamento em relação aos sentimentos analisados por Piaget (2005), as microgêneses afetivas e o entrelaçamento com o campo da moralidade parecem ser direções necessárias para se ampliar o estudo das relações entre cognição e afetividade.

Assim, retomando a revisão realizada na seção "contextualizando o problema de pesquisa" e aliando a ela os dados encontrados na presente pesquisa, é possível apontar um caminho para o estudo da relação entre cognição e afeto: (1) em primeiro lugar, não é possível falar em "relação", no singular, mas em "relações", porque elas podem ser múltiplas, com as mais variadas combinações; (2) a teoria equilibração, como já apontado, se confirma como um referencial que pode ser o ponto de confluência entre cognição e afeto, principalmente se for pela via da conduta; (3) os aspectos estruturais não dão conta, sozinhos, de analisar o sujeito psicológico, por isso a necessidade de se fazer tal análise pela via da abordagem microgenética; (4) há indícios de que os estudos do desenvolvimento das relações entre cognição e afeto podem ser viabilizados incluindo a investigação das microgêneses afetivas.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, N. Models of social determination of chronic non-communicable diseases. **Ciênc. saúde coletiva** , Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 6 set. 2007.

ANSTEY, K. J.; HOFER, S. M.; LUSZCZ, M. A. Cross-sectional and longitudinal patterns of dedifferentiation in late-life cognitive and sensory function: the effects of age, ability, attrition and occasion of measurement. **Journal of Experimental Psychology: General**, Pensilvânia, v. 132, n. 3, 2003. Disponível em: <http://www.apa.org/journals/releases/xge1323470.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2006.

ARAÚJO V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, São Paulo, 2000. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 jul. 2009.

ARGIMON, F. I. L.; STEIN, L. M. Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: um estudo longitudinal. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 mar. 2006.

BRASIL. Ministério do planejamento, orçamento e gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). **SIDRA**, Brasília. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 13 ago. 2011.

BRASIL. Resolução 016/2000 do Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** (2000). Brasília. Disponível em: htt://conselho.saude.gov.br/. Acesso em: 5 mai. 2007.

BRASIL. Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996.Disponível em htt://conselho.saude.gov.br/. Acesso em: 5 mai. 2007.

CANAL, C. P. **Menos com menos dá mais?** Análise de desempenho de alunos de 6ª e 8ª séries do ensino fundamental no jogo Mattix. Vitória, 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CANAL, C. P.; QUEIROZ, S.S. **Dos níveis de compreensão aos níveis de análise heurística: novas contribuições conceituais e suas influências metodológicas sobre a psicologia genética que utiliza jogos de regras**. Texto produzido na Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

DELL' AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. O jogo "descubra o animal": um recurso no diagnóstico psicopedagógico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.,12, n.,3, p. 563-72, 2007.

DELL´AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). [s.n.] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

DELL´AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: MACEDO, L. (Org.) **Jogos, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DENISE, H. et al. Age-related differences in the course of cognitive skill acquisition: the role of regional cortical shrinkage and cognitive resources. **Psychology and Aging**. [S.I.], v. 17, n. 1, p. 72-84, 2002. Disponível em: <http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi>. Acesso em: 18 jan. 2006.

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

DÍAZ, B. E; LOZANO, A. J.; RODRIGUEZ, V. N. Características biopsicosociales en una población anciana. **Revista Cubana de Enfermería,** Cuba v. 19, n. 3, 2003. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0864-03192003000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 3 mar. 2006.

FIOROT, M. A. **Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem?** Um estudo com professoras no contexto do jogo traverse.Vitória, 2006. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FLICKER, L. et al. Predictors of impaired cognitive function in men over the age of 80 years: results from the Health in Men Study. **Age Ageing**; n 34, 2005. Disponível em: <http://ageing.oxfordjournals.org/cgi/reprint/34/1/77?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=Flicker%2C+L.&andorexacttitle=and&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&volume=34&resourcetype=HWCIT>. Acesso em: 3 out. 2007.

FREITAS, M. L. L. U.; ASSIS, O. Z. M. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. **Ciências & Cognição**; v. 11, 2007. p. 91 – 109. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 30 abr. 2009.

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

GARCIA, H. H. G. O, MACEDO, L. Pesquisas com jogos: relações entre inteligência-afetividade e ensino-aprendizagem. In: MACEDO, L. (Org.) **Jogos, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

GUARIENTO, M. H; NERI. A. L. **Fragilidade no idoso**: possibilidades de avaliação e intervenção. Assistência ambulatorial ao idoso. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

HERNÁNDEZ, A. M. La consciencia como conceptualización: Piaget y la escuela de ginebra. In: _____. **Perspectivas psicológicas sobre la consciência**: su desarrollo en relación con la acción. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 53-69, 1988.

INHELDER, B.; CAPRONA, D. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis"?. In: INHELDER, B.; CELLERIÉR, G. **O desenrolar das descobertas da criança:** um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

INHELDER, B.; GARCIA, R.; VONÈCHE, J. **Epistemologia genética e equilibração**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARANJEIRA, C. A. "Velhos são os Trapos": do positivismo clássico à nova era. **Saude soc.**, São Paulo, v. 19, n. 4, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci arttext&pid=S0104-12902010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Set. 2011.

LÖVDÉN, M; GHISLETTA, P.; LINDENBERGER, U. Social Participation attenuates decline in perceptual speed in old and very old age. **Psychology and Aging**, v. 20 n. 3, 2005. Disponível em: <http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi>. Acesso em: 18 jan. 2006.

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

MACEDO, L. Teoria da equilibração e jogo. In: MACEDO, L. (Org.) **Jogos, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Introdução. In: _____. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAGALHÃES, L. A. M. **O jogo cara a cara em crianças de 7 a 13 anos.** São Paulo, 1999. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MENDES, T. G., et al. Memory complaints in healthy young and elderly adults: Reliability of memory reporting. **Aging & Mental Health** v. 12, Issue 2, 2008. Disponível em: de http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a791904145 ~frm=abslink?words=memory,complaints. Acesso em 30 abr. 2011

MORO, M. L. F. Estruturas multiplicativas e tomada de consciência: repartir para dividir. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 217-26, 2005.

MOURA M. L. S. M.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

NERI, A. L. O fruto dá semente: processos de amadurecimento e envelhecimento. In: NERI. A. L. (Org.) **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas, SP **Cognição e envelhecimento**: Papirus, 2001.

NERI, A. L. YASSUDA, M. S. **Velhice bem-sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2004.

PARENTE, M. A. M. P. **Cognição e envelhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAULO, D. L. V., YASSUDA, M. S. Queixas de memória de idosos e sua relação com escolaridade, desempenho cognitivo e sintomas de depressão e ansiedade. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 30 abr. 2011.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 1975.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas***:* problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

_____. **Seis estudos de psicologia**. (10. ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

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

_____. **Inteligência y afectividad.** Buenos Aires: Aique, 2005.

PIAGET J., INHELDER B. **Memória e inteligência**. São Paulo: Artenova, 1979.

POTTER, G.G. HARTMAN, M. WARD, T. Perceived stress and everyday memory complaints among older adult women. (2009). **Anxiety, Stress & Coping: An International Journal**, Volume 22, Issue 4, Pages 475 – 481. Disponível em: http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a910059093~frm =abslink?words=memory,complaints. Acesso em: 30 abr. 2011.

QUEIROZ, S. S. **Tipificação de erros em um jogo de regras**: uma abordagem construtivista. Vitória, 1995. 296 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 1995.

QUEIROZ, S. S. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget:** um estudo com o jogo da senha. São Paulo, 2000. 223 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2000.

QUEIROZ, S. S.; MACEDO, L.; ALVES, A.D; GARIOLI, D. S. Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. **Revista Schème**, v. 2, n. 3, jan-jul, 2009. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/584/468. Acesso em: 10 fev. 2011.

RIBEIRO, M. P. **O. Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem**: jogando e aprendendo a jogar. São Paulo, 2001, 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2001.

RIBEIRO, M. P. O. **Jogando e aprendendo a jogar**: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar. São Paulo: Educ/FAPESP, 2005.

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

RIBEIRO, P. C. C. et al. Variabilidade no envelhecimento ativo segundo gênero, idade e saúde. **Psicologia e Estudo**, vol.14, n.3 . Disponível em:<http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 abr. 2011.

ROSSETTI, C. B. **O pensamento dialético no jogo de regras**: uma abordagem piagetiana. 1996. 110 f. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

SANTOS, C.C.; ROSSETTI, C. B., ORTEGA, A. C. O funcionamento cognitivo de idosos e de adolescentes em um contexto de jogo de regras. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 9, 2006.

SANTOS, C. C. **Análise microgenética de aspectos do funcionamento cognitivo de adolescentes e de idosos por meio do jogo quoridor**. Vitória, 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

SCHAIE, K. W. Cognitive aging. In: Pew,R.W.; Van Hemel S. B (Ed.), **Technology for adaptive aging**. Washington, DC: National Academy Press, 2004. p. 41-63. Disponível em: <http://geron.psu.edu/sls/publications/BookChJouArt.htm>. Acesso em: 18 jan. 2006.

_____. Intellectual development in adulthood. In: BIRREN, J.E.; SCHAIE, K.W. (Ed.), **Handbook of the psychology of aging**. 4. ed., San Diego, CA: Academic Press, 1996.p.266-286. Disponível em: http://geron.psu.edu/sls/publications/BookChJouArt.htm. Acesso em: 18 jan. 2006.

_____. What can we learn from longitudinal studies of adult intellectual development. **Research in Human Development**, [S. I.] v. 2, n. 3, p. 133-158, 2005. Disponível em: <http://geron.psu.edu/sls/publications/BookChJouArt.htm>. Acesso em: 18 jan. 2006.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em 13 nov. 2010.

SOUZA, M. T. C. C. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. In: Leite, S. A. S. (Org.). **Cultura, cognição e afetividade:** a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 27 – 38.

_____. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. **Boletim de Psicologia**, 55 (123), 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 jul., 2009.

SOUZA M. T. C. C. et al. Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias: uma abordagem piagetiana. **PsicoUsf**, 13 (2), 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 jul. 2009.

SOUZA, M. T. C. C. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 2, Junho, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set. 2011.

STEVENS, F. C. J. et al. How ageing and social factors affect memory. **Age and Ageing**, v. 28, n. 4, 1999. Disponível em: <http://ageing.oxfordjournals.org/cgi/reprint/28/4/379>. Acesso em: 21 jan. 2006.

STUART-HAMILTON, I. **A psicologia do envelhecimento**: uma introdução. Tradução de Maria Lucia Tiellet Nunes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, I. N. A.; GUARIENTE, M. H. **Fragilidade no idoso**: possibilidades de avaliação e intervenção. Assistência ambulatorial ao idoso. In: GUARIENTO, M. H; NERI, A. L. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

ULLER, W. ; ROSSO, A. J. A interação da afetividade com a cognição no ensino médio. **Revista Schème**. V. 2, N. 3 – Jan-Jul/2009, disponível em: <www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 5 de jan. 2011.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

WEAVER J. C.; COLLIE A.; MASTERS C.; MARUFF P. (2007). The nature of cognitive complaints in healthy older adults with and without objective memory decline **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**. Volume 30, Issue 2. Disponível em: <http://www.informaworld.com/scontent~db=all~content=a789796135 ~frm= abslink?words=memory,complaints>. Acesso em: 30 abr. 2011.

WEST, R.; BAGMWELL, D.; DARK-FREUDEMAN, A. Memory and goal setting: the response of older and yonger adults to positive and objective feedback. **Psychology and Aging**, v. 20, n. 2, 2005. Disponível em: <http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi>. Acesso em: 18 jan. 2006.