



Conduta e análise heurística de idosas no jogo “Cara a Cara”

Conduct and heuristic analysis of elderly women in the game “Guess Who?”

Claudimara Chisté Santos^[a], Antonio Carlos Ortega^[b]

Resumo

O presente estudo teve como objetivo: (1) caracterizar os tipos de condutas; (2) especificar os níveis de análise heurística de seis mulheres com idade entre 61 e 67 anos, em um contexto de quatro oficinas do jogo “Cara a Cara”. As categorias analisadas representam um recorte teórico da Teoria da Equilíbrio de Piaget e foram investigadas 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 nesse jogo e não manifestaram perturbação suficiente, ou seja, não precisaram reagir ao erro. Por isso, seus tipos não foram avaliados. As demais demonstraram condutas do tipo *Beta*, exceto uma delas que demonstrou conduta do tipo *Alfa*, pois, ao alegar problemas de memória, passou a não se importar mais com seus resultados. No que se refere ao nível de análise heurística, a participante que inicialmente cometeu alguns erros foi a que mais evoluiu (II/B), permanecendo as demais em II/A, e uma única participante se manteve no nível I por não gostar do jogo utilizado.

Palavras-chave: Envelhecimento. Cognição. Jogos e brinquedos.

Abstract

This study aimed to: (1) characterize the types of behavior; (2) specify the levels of heuristic analysis of six women aged between 61 and 67 years in a context of four workshops of the game “Guess Who?”. The categories analyzed represent a theoretical framework of Piaget’s Equilibration Theory were analyzed according to the clinical-critical method through problem situations and interviews. Regarding the types of conduct, two participants found the game to be too easy for them and had no trouble, i.e., did not react to the error. Therefore, their types were not assessed. The others showed type Beta conduits, except one who showed an Alfa type conduct, because, claiming memory problems, she ceased to care about her results. Regarding the level of heuristics analysis, the participant who initially made some mistakes was the one that evolved the most (II/B), the others remaining in II/A, and a single participant remained at the level I because she did not like the game used.

Keywords: Aging. Cognition. Play and playthings.

^[a] Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora adjunta da Universidade de Pernambuco, Membro do GT “Desenvolvimento, Saúde e Educação” da ANPEPP, Pernambuco, PE - Brasil. e-mail: claudimara.chiste@gmail.com

^[b] Doutor em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri - Espanha, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, membro do GT “Desenvolvimento, Saúde e Educação” da Anpepp, Vitória, ES - Brasil, e-mail: acortega@terra.com.br

Recebido: 21/07/2012
Received: 07/21/2012

Aprovado: 21/03/2013
Approved: 03/21/2013

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 (IBGE, 2010), faz-se necessário ampliar os estudos que objetivam entender o envelhecimento e suas condições.

Guariento e Teixeira (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. Dessa forma, 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 equilíbrio (Piaget, 1975/1976), por meio da análise heurística e das condutas.

A teoria da equilíbrio no estudo de processos cognitivos no envelhecimento

A importância de estudar a teoria da equilíbrio 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 equilíbrio. Entretanto, na maioria das vezes, a necessidade de se adaptar ao mundo, ou até mesmo de transformá-lo, faz que a estrutura fique em desequilíbrio, e velhos esquemas precisem ser transformados. De acordo com Piaget (1973/1990), 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 equilíbrio 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, investigar as transformações que modificarão cedo ou tarde as estruturas. A equilíbrio 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. Desta forma, elas são reações a perturbações, isto é, aos obstáculos para que a assimilação aconteça. É preciso deixar claro que nem toda perturbação acarreta este tipo de correção, mas toda regulação é causada por uma perturbação. A equilíbrio é, portanto, o produto da regulação.

Tal fato acontece ao longo de toda a vida, por exemplo ao se aposentar 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-lhe sofrimento. Discutir aspectos cognitivos, entre eles a equilíbrio, não diz respeito apenas às pequenas ações, mas às decisões que se toma em relação à própria vida.

Segundo a teoria da equilíbrio, nos estádios iniciais do desenvolvimento os desequilíbrios são mais frequentes por causa das estratégias utilizadas, e não pelo 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, este afirma que “[...] a equilíbrio cognitiva não marca jamais um ponto de parada, senão a título provisório” (Piaget, 1975/1976, p. 34). Entender como se dá o processo de equilíbrio para o referido autor pode, portanto, embasar pesquisas de qualquer faixa etária, incluindo os idosos.

De acordo com Piaget (1975/1976), no decorrer das equilíbrios majorantes e da evolução das regulações é preciso destacar as mudanças de significação funcional nas etapas da compensação, definidas 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. Este 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 a pressupõe forte e simplesmente a negligencia. As compensações nesse tipo de conduta são apenas parciais, e o equilíbrio é instável.

Conduta Beta: nesta 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, 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, adultos, e idosos.

Para analisar o processo de equilibração em idosas, a presente pesquisa foi baseada na abordagem microgenética, tal como proposta por Inhelder e Caprona (1996). Segundo estes 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 estas 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 (macrogenese) e os aspectos

funcionais (microgenese) não se contrapõem, complementam-se.

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 foram construídos ao longo da vida, de acordo com os valores e interesses que este possui em determinado momento. Tais estratégias 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 ele 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) especificar 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. Este 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 fazer no início do jogo? Por quê?

Situação-problema 2:

Observe o tabuleiro (Quadro 1). Qual seria uma boa pergunta para fazer? Por quê?

Situação-problema 3:

Esse é o seu tabuleiro (Quadro 2). 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).

Situação-problema 4:

Que pergunta foi feita para deixar o tabuleiro desse jeito? (a única característica comum está marcada) (Quadro 3).

Situação-problema 5:

Esse é o seu tabuleiro (Quadro 4). Você precisa descobrir qual carta que está comigo. Você pergunta para mim: - Tem brinco? Eu respondo: - Não. O que você deve fazer?

Situação-problema 6:

Que pergunta foi feita para deixar o tabuleiro desse jeito? (Quadro 5).

Quadro 1 – Situação-problema 2

	Adriano (homem, careca, chapéu, olhos claros)					Renato (homem, ca- belos compri- dos e escuros, chapéu, olhos escuros)	
		Carlos (homem, ca- belos brancos, idoso, chapéu, olhos escuros)			Cecília (mulher, cabelos claros, chapéu, olhos)		Sérgio (homem, ca- belos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
		Paulo (homem, ca- belos escuros, chapéu olhos claros,)					

Quadro 2 – Situação-problema 3

	Adriano (homem, careca, cha- péu, olhos claros)			Felipe (homem, cabelos e olhos escuros) X		Renato (homem, cabe- los compridos e escuros, chapéu, olhos escuros)	João (homem, cabelos e olhos escuros) X
		Carlos (homem, idoso, chapéu, cabe- los brancos, olhos escuros)	Pedro (Homem, cabelos claros, olhos escuros, barba, sem bigode) X				Sérgio (homem, ca- belos escuros, chapéu, óculos, olhos claros)
Mateus (homem, idoso, care- ca, cabelos brancos, barba e bigode) X		Paulo (homem, ca- belos 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, ca- belos escuros, olhos claros, brinco) X

Quadro 3 – Situação-problema 4

		Luzia (mulher, <u>óculos</u> , brinco, cabelos e olhos escuros)	Fátima (mulher, <u>ócu- los</u> , cabelos e olhos claros)				
Clóvis (homem, <u>ócu- los</u> , cabelos e olhos claros)						Débora (mulher, idosa, cabelos brancos, <u>óculos</u>)	Sérgio (homem, cabelos es- curos, chapéu, <u>óculos</u> , olhos claros)
				Antônio (homem, idoso, <u>óculos</u> , careca, bigode branco)			

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, ca- belos e olhos escuros)			Carolina (mulher, cabelos e olhos escu- ros)		Débora (mulher, idosa, cabelos brancos, óculos)	
	Andréia (mulher, ca- belos e olhos escuros)						

Quadro 5 – Situação-problema 6

	Adriano (homem, <u>careca</u> , cha- péu, olhos claros)						
Mateus (homem, idoso, <u>careca</u> , cabelos brancos, barba e bigode)				Antônio (homem, idoso, óculos, <u>careca</u> , bigode branco)	Luis (homem, <u>careca</u> , barba e bigode escuros, olhos escuros)		

Crítérios de análise heurística no jogo Cara a Cara

Os níveis foram propostos baseados em Piaget (1980/1996), como se pode observar na descrição deles e na revisão da literatura mencionada anteriormente, mas também houve alguns acréscimos, frutos de observações em estudos pilotos. Estes níveis vão do menos evoluído (I) ao 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 este autor, neste 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.

Crítérios 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 a pressupõe 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 a 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. Tal perturbação provocará alguma modificação 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, 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 reelaboração 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
Janaina	não houve perturbação suficiente	II/A
Neuma	Beta	II/A

Fonte: As autoras.

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 atenção o caso de Êda, que alcançou uma conduta do tipo *Beta*, mas se manteve no primeiro nível de análise heurística. As hipóteses para explicar esse resultado serão colocadas na Discussão deste texto.

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, 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 mesma 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. (Era ela quem estava com o tabuleiro, mas como as participantes eram muito cooperativas, quando uma não conseguia, a outra também se sentia responsável.)

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, [em] nenhum. Sempre [fiquei] com muita animação.

Retomando os critérios de análise, nenhuma das duas precisou antecipar possíveis variações do jogo, 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 estava fazendo tratamento médico. É possível que outras alterações 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: $2 \times 1 = 2$, 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 os 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, nas horas vagas 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 em 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 logo disse que já havia jogado muito esse tipo de jogo com o filho quando ele era pequeno, e que já estava "enjoada" dele. Durante a partida com a pesquisadora, Êda 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 esse 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, feitas com recursos cognitivos, em relação às perturbações. 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; e outro 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, conforme já mencionado, 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.

O estudo dos níveis de análise heurística permite compreender o que o sujeito sabe das estratégias que utiliza e como planeja ou antecipa suas ações. A compreensão dos tipos de conduta por ele adotados revelam 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 melhor um comportamento.

Referências

- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde*. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado em 5 maio, 2007, de <http://conselho.saude.gov.br/>
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2000). *Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia*. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado em 5 maio, 2007, de <http://conselho.saude.gov.br/>
- Canal, C. P. (2008). *Menos com menos dá mais? Análise de desempenho de alunos de 6ª e 8ª séries do ensino fundamental no jogo Mattix*. 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). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: Descobrir 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. E., Teixeira, I. N. (2010). Fragilidade no idoso: Possibilidades de avaliação e intervenção. In M. E. Guariento & A. L. Neri. *Assistência ambulatorial ao idoso* (pp. 45-56). Campinas: Editora Alinea.
- Inhelder, B., & Caprona, D. (1996). Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis"? In B. Inhelder & G. Cellier. *O desenrolar das descobertas da criança: Um estudo sobre as microgêneses cognitivas* (pp. 7-37). (E. Gruman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-SIDRA)*. Brasília. Recuperado em 13 agosto, 2011, de <http://www.ibge.gov.br/home/>
- 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). *Inteligencia 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.mari- lia.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). 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.