

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**TOMADA DE CONSCIÊNCIA CORPORAL E ANÁLISE
PSICOMOTORA DO REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS INFANTIS:
UM OLHAR SOBRE O IDOSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

ANDRÉ RICARDO OLIVEIRA

**MARINGÁ
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**TOMADA DE CONSCIÊNCIA CORPORAL E ANÁLISE PSICOMOTORA
DO REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE O
IDOSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada por André Ricardo Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, aprendizagem e formação de professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Geiva Carolina Calsa

MARINGÁ
2010

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

048t Oliveira, André Ricardo
Tomada de consciência corporal e análise psicomotora do repertório de brincadeiras infantis: um olhar sobre o idoso da educação de jovens e adultos. / André Ricardo Oliveira. -- Maringá, 2010.
109 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Geiva Carolina Calsa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, 2010.

1. Educação de jovens e adultos - Psicomotricidade - Tomada de consciência. 2. Educação - Idoso - Psicomotricidade. 3. Educação - Idoso. 4. Psicomotricidade - Educação - Jovens e adultos. 5. Educação - Jovens e adultos - Psicomotricidade - Brincadeiras. 6. Brincadeiras - Psicomotricidade - Educação de jovens e adultos - Tomada de consciência. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. II. Título.

CDD 21.ed.374.0019

André Ricardo Oliveira

**TOMADA DE CONSCIÊNCIA CORPORAL E ANÁLISE PSICOMOTORA
DO REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE O
IDOSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – UNESP – Bauru

Prof^a. Dr^a. Regina Taam – UEM

Maringá, 24 de Março de 2010

Dedico esse trabalho aos Idosos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que faz toda a diferença em meu viver.

À minha estimada Orientadora Doutora Geiva Carolina Calsa, pessoa importante em minha formação, que me ensinou ser o conhecimento científico e a humildade duas riquezas indissociáveis para o verdadeiro piagetiano. Continuarei nessa busca.

À minha eterna orientadora Mestra Maria Teresa Martins Fávero, que me acompanha desde a graduação e sempre me ensina com sua inestimável inteligência.

À minha Mãe Márcia e ao meu Pai Antonio, pessoas que me amam incondicionalmente, me incentivam a realização de meus objetivos e que me deixam como herança a Educação. Obrigado.

Aos meus irmãos e ídolos Anderson Rodrigo Oliveira e Adriana Roberta Oliveira Fontana.

À Denise, pelas revisões ortográficas, companhia, carinho e dedicação.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPESP/CNPq – UEM.

Às professoras membros da banca pelas riquíssimas contribuições.

À Universidade Estadual de Maringá – UEM, em especial o Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos amigos e irmãos da Missão Jovem Novos Passos pela formação cristã e humana, vocês são essenciais em minha vida.

OLIVEIRA, André Ricardo. TOMADA DE CONSCIÊNCIA CORPORAL E ANÁLISE PSICOMOTORA DO REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE O IDOSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa. Maringá-PR, 2010.

RESUMO

É possível perceber que cada vez mais a escola vem acolhendo, em grande número, pessoas que abandonaram ou não fizeram parte da rotina escolar. Esses indivíduos têm se matriculado nas escolas de Educação de Jovens e Adultos, dando continuidade à educação básica, ou ainda, iniciando o processo de alfabetização. O idoso também está presente nesse contexto e apresenta uma complexidade que precisa ser considerada nas práticas escolares, como as diferenças de interesse, motivação e de atitude face ao processo de aprendizagem formal. A busca pela autonomia de pensamento, integração e socialização com outros indivíduos, e pelo desenvolvimento da cidadania parece caracterizar o intuito do idoso na escola. Além disso, muitos idosos buscam mais: o resgate de sua dignidade, pois, em vários casos, por serem analfabetos, sentem-se humilhados. Diante dessas e outras realidades similares, surgiu-nos a preocupação em encontrar maneiras para que o processo de ensino à população idosa se realize de forma a atender suas necessidades e condições sociais, cognitivas e, em especial, as corporais e culturais. Por essa razão, não se pode pensar em educação do Idoso sem considerar suas necessidades particulares. As mudanças funcionais é uma delas e sugerem adequações nos métodos de ensino a essa população e tomar consciência de seus limites e possibilidades motoras parece-nos uma maneira relevante de contribuir para esse processo. Para compreender esses dois conceitos: a) mudanças funcionais do idoso e b) tomada de consciência destas condições nos valem das obras *A Tomada de Consciência* e *Manual de Observação Psicomotora*, dos autores Jean Piaget e Vítor da Fonseca, respectivamente. Com base nesse referencial teórico tivemos como objetivo realizar um levantamento do repertório das brincadeiras rememoradas por um grupo de 15 idosos de um Colégio do Noroeste paranaense. O intuito foi de analisar as características psicomotoras presentes nos movimentos corporais envolvidos nessas atividades, e também avaliar a Tomada de Consciência corporal desses sujeitos por meio de uma atividade adaptada de Piaget. Com uma abordagem descritiva-exploratória foram analisados e interpretados os dados que se referiram às lembranças das brincadeiras infantis realizadas, bem como a tomada de consciência corporal. Para tanto, a pesquisa foi dividida em dois momentos: 1) análise psicomotora, na qual, por meio de entrevista clínica e individual, coletaram-se os dados verbais pertinentes ao repertório de brincadeiras infantis, esgotando as possibilidades de movimentos que eram realizados pelos sujeitos enquanto crianças; 2) os idosos realizaram uma atividade conhecida como amarelinha, por meio do qual se realizou o processo de Tomada de Consciência corporal. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que as brincadeiras infantis realizadas pelos idosos possuem um caráter psicomotor riquíssimo, e que a maioria dos idosos não apresentou

tomada de consciência corporal. Os resultados mostram que uma intervenção baseada na psicomotricidade presente nas brincadeiras infantis que eram realizadas pelos idosos e no processo de Tomada de Consciência corporal pode beneficiar esses sujeitos no processo de escolarização e em sua rotina funcional diária.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Idoso; Psicomotricidade; Tomada de Consciência.

OLIVEIRA, André Ricardo. CORPORAL GRASP OF CONSCIOUSNESS AND PSYCHOMOTOR ANALYSIS OF THE CHILDREN GAMES REPERTOIRE: A VIEW ABOUT THE ELDERLY IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION. 109 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa. Maringá – PR, 2010.

ABSTRACT

It is possible to notice more and more that the school has been welcoming, in a large number, people that have abandoned their studies or did not take part of the school routine. These individuals have been enrolled in youth and adult education schools in order to continue the basic education or to start the literacy process. The elderly are also present in this context and show a complexity that needs to be considered in school practices, like the differences of interest, motivation and attitude faced with the formal learning process. The search for thought autonomy, integration and socialization with other individuals, and for citizenship development seems to mark the elderly intention in the school. In addition, lots of elderly search for more: their dignity salvage, because in several cases, they fell humiliated for being illiterate. Faced with these and other similar realities it has arisen the concern in finding ways so that the teaching process to the elderly population happens in order to attend to their social and cognitive needs and conditions, and mainly, the body and cultural ones. Because of this reason, we cannot think in the elderly education without considering their particular needs. The functional changes are one of them and suggest improvements in the teaching methods for this population, and become aware of their limits and motor possibilities seem to be a relevant way of contributing for this process. For comprehending these two concepts: a) functional changes in the elderly and b) grasp of consciousness of these conditions, we used the works *The grasp of consciousness* and *Manual of psychomotor observance*, from de authors Jean Piaget and Vítor da Fonseca, respectively. Based on this theoretical reference, the aim of this study was to do a survey of the repertoire of games reminisced by a group of 15 elderly of a school in the northwest of Paraná state. The objective was to analyze the psychomotor characteristics present in the body movements involved in these activities, and also to evaluate the corporal grasp of consciousness of theses individuals through an adapted activity of Piaget. With a descriptive and exploratory approach, the survey has analyzed and interpreted the data which have referred to the memories of the games played in the childhood, as well as the corporal grasp of consciousness. That way, the survey was divided in two moments: 1) psychomotor analyses, in which, through a individual clinical interview the verbal data pertinent to the children games repertoire were collected, exhausting the possibilities of movements that were performed by the characters while they were children; 2) the elderly have played a well-known game, and through it a process of corporal grasp of consciousness was done. From the results obtained, we can conclude that the children games performed by the elderly have a rich psychomotor nature, and that most of the elderly showed grasp of consciousness. The results show that an intervention based on the psychomotricity, present in the children games that were performed by the elderly,

and on the corporal grasp of consciousness process can benefit these individuals in the schooling process and in their functional daily routine.

Key words: Youth and Adult Education, Elderly; Psychomotricity, Grasp of consciousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama do Processo de Tomada de Consciência da ação.....	42
Figura 2	Quadro de Pieter Brueghel de 1560 que representa vários jogos infantis.....	69
Figura 3	Amarelinha.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados de Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.....	66
-----------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais –Brasil– 1900/2000.....	45
Tabela 2	Quantidade de tempo que os idosos dedicavam às brincadeiras.....	76
Tabela 3	Locais em que os idosos costumavam brincar.....	77
Tabela 4	Sobre os demais participantes das brincadeiras.....	78
Tabela 5	Incidência das brincadeiras lembradas pelos sujeitos.....	80
Tabela 6	Quantidade de brincadeiras identificadas pelos idosos.....	81
Tabela 7	E hoje, com a idade que você tem, acredita que faria os movimentos que fazia quando brincava?.....	82

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PSICOMOTRICIDADE E IDOSO	19
2.1. PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	23
2.2. PSICOMOTRICIDADE: POSSIBILIDADES PARA IDOSOS	28
3. PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E MOVIMENTO	35
4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	45
4.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1549 a 1889): VESTÍGIOS E DEBATES DE UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO	47
4.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1889 à Contemporaneidade): MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA ESSA MODALIDADE DE ENSINO.....	51
4.3. O IDOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	55
5. DELINEAMENTO DA PESQUISA	61
5.1. OBJETIVOS.....	65
5.2. SUJEITOS	65
5.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
5.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	72
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
6.1. PRIMEIRA PARTE DA ENTREVISTA CLÍNICA.....	75
6.2. SEGUNDA PARTE DA ENTREVISTA CLÍNICA.....	88
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	107

1. INTRODUÇÃO

A partir de observações e análises dos trabalhos acadêmicos realizados em nosso país, observamos que a maioria das pesquisas relacionadas à Psicomotricidade e também à teoria piagetiana se remetem ao estudo de grupos formados por crianças ou adolescentes. O discurso normalmente é centrado no contexto educacional da educação básica e nas faixas-etárias que se limitam à idade convencional de estudos que compreende em média dos 6 aos 17 anos.

Contudo, é possível perceber que cada vez mais a escola vem acolhendo, em grande número, pessoas que abandonaram ou não fizeram parte da rotina escolar. Esses indivíduos têm se matriculado nas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando continuidade à educação básica, e em muitos casos, iniciando o processo de alfabetização (CALIATTO, 2005).

Considerando esses fatos, parece-nos pertinente investigar as contribuições das teorias psicomotora e piagetiana, benéficas à compreensão e melhoria da aprendizagem escolar de crianças e adolescentes, para os Idosos da Educação de Jovens e Adultos. Em sua maioria, esse grupo apresenta uma característica peculiar: são pessoas com experiência de vida e profissional rica e diversificada. Por essa razão, apresentam uma complexidade que precisa ser considerada nas práticas escolares como as diferenças de interesses, motivações e de atitudes face ao processo de aprendizagem formal (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Martins (2005), o aspecto da certificação como objetivo a ser conquistado pelos estudantes na EJA é bastante visível, porém, de forma geral, a volta à escola tem como perspectiva principal criar oportunidades para um futuro melhor. Nesse sentido, o retorno dos estudantes Jovens e Adultos deve-se, em sua maioria, na busca ou permanência no emprego. Isso torna-se mais claro ao analisar as ofertas de emprego que requerem dos interessados, dentre outros aspectos, a habilidade mínima de leitura e escrita.

Por outro lado, o interesse dos Idosos está centrado também na busca por autonomia de pensamento, de integração e socialização com outros indivíduos, e por desenvolvimento da cidadania. Comentando esses aspectos, Oliveira (2004, p.2) descreve da seguinte forma:

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, em ser inserido no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade.

Nesse sentido, muitos Idosos buscam mais: o resgate de sua dignidade, pois, em vários casos, por serem analfabetos, se sentem humilhados. Nessa direção, nos valem de uma história contada por Gentili (2008, p.142) e vivenciada pelo autor no interior pernambucano, no nordeste brasileiro. A história ocorre em uma cerimônia pouco comum naquela região, em uma formatura com entrega de diplomas de um curso de educação popular que havia alfabetizado vários adultos, homens e mulheres. No término do evento, ele nos conta que inesperadamente uma senhora se aproximou dele e se apresentou:

Meu nome é Felicidade, disse ela, tenho setenta e cinco anos e hoje meu nome tem sentido [...] Hoje – continuou ela – é o dia mais feliz da minha vida. Tenho meu diploma e uma carteira de identidade que eu mesma assinei. Vocês – continuou ela – não sabem como se sente uma pessoa que tem uma carteira de identidade assinada com o polegar. Não podem imaginar como é [...] Como a senhora se sentia, Dona Felicidade, quando tinha sua carteira de identidade assinada com o polegar? [...] humilhada, eu me sentia humilhada.

Gentili (2008), por meio desse relato, destaca a importância de uma educação democrática e sintetiza o sentido esplêndido e transformador da educação. Diante dessas e outras realidades similares, surgiu-nos a preocupação em encontrar maneiras para que o processo de ensino à população idosa se realize de forma a atender suas necessidades e condições sociais, cognitivas e, em especial, corporais e culturais.

Pesquisas realizadas com crianças mostram que a influência do movimento com o corpo, mais especificamente, a Psicomotricidade, é extremamente relevante como fator de aprendizagem da leitura e da escrita (OLIVEIRA 1996; FÁVERO, 2004; PEREIRA, 2005). Outros estudos revelam a necessidade de serem proporcionadas, desde muito cedo, atividades psicomotoras, fundamentais

para o êxito na leitura e escrita (PETRY, 1988; CUNHA, 1990; OLIVEIRA, 1992; FURTADO, 1998 e NINA, 1999).

Fávero (2004) ressalta que o desenvolvimento psicomotor não é o único fator responsável pelas dificuldades de aprendizagem, mas um dos que pode desencadear ou agravar esses casos. As dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita desencadeiam o insucesso no rendimento escolar. As crianças podem apresentar disfunção nas habilidades necessárias para a aprendizagem escolar em outras áreas do conhecimento, fatores esses que podem ser acentuados pelos déficits psicomotores.

Levando-se em conta as exigências da Educação de Jovens e Adultos, os apontamentos do estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), bem como as características e demandas motoras do Idoso (GALLAHUE e OZMUN, 2001) e nossa experiência com esse grupo em projeto de iniciação científica¹ (OLIVEIRA e FÁVERO, 2007), consideramos que muitos Idosos inseridos na Educação de Jovens e Adultos, população da presente pesquisa, encontram dificuldades psicomotoras que precisam de um cuidado especial.

Acreditamos não ter como se pensar em Educação do Idoso sem considerar suas necessidades particulares. As mudanças funcionais é uma delas e sugerem adequações nos métodos de ensino a essa população e tomar consciência de seus limites e possibilidades motoras parece-nos uma maneira relevante de contribuir para esse processo. Para compreender esses dois conceitos, mudanças funcionais do Idoso e Tomada de Consciência destas condições, nos valem das obras de Jean Piaget e Vítor da Fonseca, *A Tomada de Consciência* (1978a) e *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores* (1995), respectivamente. Com base nessas obras tivemos como objetivo realizar um levantamento do repertório das brincadeiras rememoradas por um grupo de Idosos, com a finalidade de analisar as características psicomotoras presentes nos movimentos corporais envolvidos nessas atividades, bem como sua consciência desses movimentos. Acreditamos

¹ Em 2007, realizamos uma pesquisa para um trabalho de iniciação científica sob orientação da professora Mestra Maria Teresa Martins Fávero, na qual, após avaliações de escrita e psicomotora, constatamos possíveis relações entre ambas. Os sujeitos classificados com déficits elevados na escrita foram os mesmos classificados com déficits psicomotores e os que foram classificados com uma escrita normal foram os mesmos que tiveram na avaliação psicomotora resultados satisfatórios.

que essas informações possam contribuir para o uso das brincadeiras como instrumentos de diagnóstico e/ou de intervenção para o desenvolvimento psicomotor de Idosos.

De acordo com a abordagem da Cultura Corporal – que trata da produção histórica dos povos por meio dos jogos, brincadeiras, esportes, lutas e danças – as brincadeiras são consideradas um dos meios capazes de perpetuação dos significados simbólicos e de internalização da cultura por parte dos indivíduos: crianças, jovens, adultos ou Idosos (ALVES, GNOATO, 2003). Embora reconhecendo a riqueza das contribuições cada vez mais importantes desta tendência teórico-metodológica, para a compreensão das brincadeiras, o presente trabalho optou por um recorte direcionado apenas à análise dos elementos psicomotores e de consciência das ações dos Idosos participantes da pesquisa durante o desenvolvimento de suas brincadeiras infantis.

Seguindo essa direção e com a intenção de beneficiá-los não somente no contexto escolar, mas principalmente, em sua rotina diária, levamos em consideração para esse trabalho as perspectivas do Idoso na atualidade e não apenas as experiências trazidas por esses sujeitos². Para melhor compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, subdividimos em cinco grandes seções. Dedicamos a primeira seção à apresentação do suporte teórico utilizado na abordagem da Psicomotricidade (origem, benefícios para a escolarização, influência da psicologia); a seção seguinte apresenta os elementos do processo de Tomada de Consciência descrito por Piaget e aplicados aos movimentos corporais em nossa pesquisa. Na terceira seção apresentamos os aspectos referentes à Educação de Jovens e Adultos em nosso país (história, abrangência e suas relações com o mundo de trabalho, objetivos e necessidades desta população, em especial os Idosos). Na penúltima seção relatamos o processo de nossa pesquisa realizada com um grupo de 15 Idosos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de Terra Rica/PR. Detalhamos a entrevista clínica e os demais procedimentos realizados com os Idosos e sustentados pelas obras de Piaget (1978a) e Fonseca (1995). Por fim

² No sentido referente a visão que se tem sobre o idoso: Não enxergá-lo apenas como um cidadão que fez muito pelo país, mas um cidadão que hoje necessita de uma maior atenção e de pesquisas que possam proporcionar melhorias para sua atual situação social, educacional entre outras.

apresentamos os resultados obtidos nas entrevistas clínicas e nas análises psicomotoras, revelando elementos psicomotores no repertório de brincadeiras infantis relatadas pelos Idosos e os níveis de Tomada de Consciência de seus movimentos corporais.

2. PSICOMOTRICIDADE E IDOSO

A origem da Psicomotricidade no Brasil pode ser compreendida como produto do processo de transição de uma postura filosófica para uma ênfase psicológica no campo de estudos e aplicação da Pedagogia. Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. Na primeira tendência, o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar?”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Enfatizava-se a teoria e reforçava-se o papel do professor.

Já na segunda tendência, o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como aprender?”, o que levou à busca de elementos que pudessem auxiliar no processo de aprendizagem, encontrando na Psicomotricidade uma importante aliada. Essa perspectiva enfatizava a prática e reforçava o papel do aluno no processo de aprendizagem.

A preocupação em como ensinar, que norteou a educação por vários séculos, com base, principalmente, nas obras de Comênio e Rousseau, deu lugar, no século XX, a outro questionamento: “como o aluno aprende?” Questão norteadora do processo de aprendizagem sob forte influência de um dos maiores pedagogos da Escola Nova, John Dewey (VALDEMARIN, 2006). No século XX, as concepções pedagógicas passaram do “como ensinar” para “como se aprende”, emergindo o que Valdamarin (2006, p.165) considera como um “primado dos fundamentos psicológicos da educação em detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos, componentes essenciais na elaboração do método de ensino”.

A descrição de um método de ensino como conhecemos hoje, surge pela primeira vez na obra de Comênio em 1670, chamada de *Didactica Magna*. Essa obra direciona a escola moderna. Ao reunir crianças e jovens para que pudessem adquirir conhecimento e instrução, o profissional responsável em realizar tal privilégio era o professor, por meio dos métodos de ensino (VALDEMARIN, 2006).

Comênio buscou um método para que o ensino pudesse acontecer de maneira rápida e segura, isso porque sua intenção era fazer da aprendizagem algo atraente e eficaz por meio de uma minuciosa organização (ROYER, SENS, CONCEIÇÃO, 2006). Em sua concepção, “a educação deve utilizar o método de ensino como ferramenta para o bom desenvolvimento humano” (VALDEMARIN, 2006, p. 166). O método servia como suporte para que o professor pudesse cumprir as exigências da sociedade e garantir que os conteúdos seriam ensinados às crianças.

Dessa forma, as necessidades educativas da época centraram-se na preocupação em ensinar tudo a todos e o método servia como condutor dessa aprendizagem (ALVES, 2006). Porém, para Comênio o método de ensino só teria sentido se ministrado por um profissional capaz de garantir sua execução no processo de ensino e aprendizagem. Assim, nesse período, por ser a única referência de transmissão de conhecimento, o professor era privilegiado por um status social e sua profissão era uma das mais respeitadas e valorizadas (VALDEMARIN, 2006).

Para Comênio, a educação era o meio mais apropriado para executar as modificações sociais exigidas pelo momento turbulento e conflituoso; e o método era o instrumento para que isso pudesse se concretizar. Tanto que, logo na abertura de sua obra, *Didática Magna*, Comênio trata de explicar que a finalidade da Didática é subsidiar o trabalho do professor e contribuir para o progresso na aprendizagem dos estudantes (COMÊNIO, 1976).

Outra obra que surge no sentido de evidenciar a importância do método de ensino foi a de Rousseau, em *Emílio ou Da Educação*, que também enfatiza o método para transformações na sociedade, convergindo com as ideias de Comênio ao relatar a importância das concepções filosóficas para a prática do educador e que, o método de ensino é o que define o trabalho docente.

No período em que a produção feudal deu lugar ao modo de produção capitalista, surge com Rousseau uma nova forma de pensar a educação. O autor destaca a importância do retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Ressalta ainda, em seus textos sobre educação e prática política, um modelo de educador fiel a suas proposições metodológicas e

que a única maneira de se concretizar o ensino era por meio de suas intervenções pedagógicas.

De acordo com Valdemarin (2006), em meados do século XIX, as concepções de Comênio e Rousseau são disseminadas e nesse contexto surge o método de ensino intuitivo, denominado de lições de coisa e método objetivo. Para Schelbauer (2005), o método intuitivo é difundido no final desse século como o mais apropriado a educação das classes populares. Para Valdemarin (2006) esse contexto pode ser resumido ao destacar a universalização da escola como ponto central da preocupação em como ensinar, uma vez que o acolhimento de um número elevado de estudantes de diferentes classes sociais provocou a elaboração de um método de ensino capaz de garantir bons resultados.

O método intuitivo preconizou que o ensino acontecesse em consonância com a realidade do aluno, partindo de situações que já eram conhecidas e acrescentando, direcionado pelo professor, o conhecimento novo por meio de objetos didáticos, como por exemplo, as cartilhas de alfabetização e os livros didáticos de diferentes matérias (VALDEMARIN, 2006).

Contudo, a fim de aprimorar as contribuições educativas realizadas pelos fundamentos filosóficos e conseqüentemente, a ênfase nos métodos de ensino e na preocupação em como ensinar, John Dewey avança, apresentando uma nova proposta que se torna conhecida no século XX como Escola Nova e que desloca o fundamento norteador pedagógico de filosófico para o psicológico, dando abertura a variáveis que auxiliavam no processo de aprendizagem do aluno.

Silva e Schelbauer (2007, p.365) explicam essa transição ao escreverem que a Pedagogia Tradicional abriu possibilidades para repensar a Educação, ao evidenciarem os resultados insatisfatórios nas escolas, não sendo capaz de democratizar o ensino para todo cidadão. Dessa forma, a Escola Nova buscou corrigir as limitações do modelo tradicional.

No século XX, com as idéias de Dewey, a transição do foco pedagógico de “como ensinar” para o “como se aprende” começa a se concretizar. Sob forte influência da psicologia, Dewey fundamenta a mudança das bases filosóficas para as psicológicas na orientação da pedagogia. Suas ideias buscavam superar as concepções pedagógicas existentes até aquele momento, e embora criticasse os métodos de ensino, afirmava que o conhecimento adquirido sobre os métodos

utilizados e enraizados na tradição escolar não deveriam ser deixados de lado, mas merecia uma transformação, um novo uso, para com o tempo e a compreensão de suas ideias, deixá-las de lado e concretizar uma Escola Nova com novas estruturas (VALDEMARIN, 2006).

Esse movimento ganhou forças no Brasil com o advento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Participaram desse Manifesto nomes como: Roquete Pinto, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme e Lourenço Filho. Sobre o Manifesto se escreve que trata-se de um documento de política educacional e, mais do que defender a Escola Nova, busca defender a escola pública. O mesmo sugere a construção de um sistema nacional de educação pública que proporcione uma melhor educação do ensino infantil ao universitário (SAVIANI, 2004).

Analizando esse contexto de transição, Valdemarin (2006) explica que a maior crítica de Dewey sobre a escola tradicional direcionou na falta de importância dada a originalidade do pensamento, fato esse que para Dewey, limitava as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Esclarecendo a proposta de Dewey, a autora escreve que o conhecimento começa a partir das experiências existentes no aluno, e a partir dela deve-se iniciar organizadamente o processo de aprendizagem. Cabe salientar que essas características podem ser observadas em diversos instrumentos usados para a concretização da Escola Nova, como por exemplo, nos testes ABC³ e no trabalho Psicomotor.

As ideias de Dewey foram apropriadas e se concretizaram em alguns princípios traduzidos pelos autores/educadores signatários do manifesto. Entre os seguidores, podemos destacar Lourenço Filho e os testes ABC, no qual acreditava que o desempenho intelectual avaliado por meio das potencialidades individuais dos alunos, seria a maneira mais adequada para a distribuição das crianças em turmas e isso contribuiria para seu objetivo maior que era buscar uma melhoria do ensino público no Brasil. “Os Testes ABC foram um instrumento essencial para esse trabalho” (SILVA, SCHELBAUER, 2007, p.366).

³ Resumidamente os *Testes ABC* verificam nas crianças o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita e facilita a organização de classes homogêneas.

Esses testes verificam o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Com o resultado do teste, se torna possível classificar as crianças em três grupos: a) os que podem aprender rapidamente, b) os que aprendem no decorrer do ano e c) os que estão menos amadurecidos. A partir desses dados o professor poderia dedicar-se ao trabalho adequando as condições de cada aluno (LOURENÇO FILHO, 1969).

Resumidamente, Silva e Scheulbauer (2007, p.367), tomando por fonte a biblioteca virtual de Anísio Teixeira, destacam que os signatários do manifesto concretizaram as ideias de Dewey no Brasil da seguinte maneira:

Além da atuação de Lourenço Filho no Estado do Ceará fazendo uso do instrumental dos *Testes ABC* como auxílio para a reforma do ensino no estado, tem-se a ação de Anísio Teixeira no Distrito Federal, local onde criou uma rede de ensino da escola primária à universidade entre os anos de 1931 a 1935. Destaca-se ainda Paschoal Lemme, que juntamente com Anísio Teixeira criou no Rio de Janeiro um Manifesto dos inspetores, seu objetivo era fortalecer os cursos de formação continuada junto aos Magistérios.

Entre as contribuições do pensamento deweyano e disseminação dos mesmos no Brasil, destacamos Fernando de Azevedo como um precursor das práticas psicomotoras nas escolas brasileiras. A Psicomotricidade ganha prestígio e se torna um dos métodos com resultados mais satisfatórios. Por ser uma prática capaz de proporcionar benefícios motores e cognitivos, a Psicomotricidade se tornou um instrumento fundamental para auxílio na aprendizagem dos alunos, característica essa da Escola Nova.

A psicomotricidade será abordada na sequência com o intuito de esclarecer como sua prática ou sua ausência pode influenciar no processo de aprendizagem escolar.

2.1- DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM ESCOLAR

É correto afirmar que o desenvolvimento psicomotor ocorre de maneira mais evidente na infância. Nessa fase, os envolvidos na educação das crianças deveriam oportunizar várias experiências para que a Psicomotricidade pudesse

ser desenvolvida (PETRY, 1988; CUNHA, 1990; OLIVEIRA, 1992; FONSECA, 1995; FURTADO, 1998; NINA, 1999; GALLAHUE E OSMUZ, 2003; FÁVERO, 2004).

Os benefícios oportunizados pela prática psicomotora constituem o campo de compreensão e observação das mudanças mais visíveis e importantes trazidas pela Escola Nova: o auxílio do aluno em sua aprendizagem. Por ser a prática psicomotora marcada pela reflexão, interpretação e expressão do movimento por meio da ação, oferece momentos suficientes para que o aluno se depare com situações que lhe permitam manifestar a originalidade de seu pensamento e ainda corroboram para a presença de conflitos cognitivos capazes de alterar suas estruturas neurais favorecendo seu desempenho motor e cognitivo (FONSECA, 1995).

Para melhor compreender esse instrumento educativo que ganhou ênfase com a transição do método tradicional de ensino para a Escola Nova, buscamos várias definições de Psicomotricidade que convergem na constatação da relação movimento e intelecto. Por isso, destacamos algumas definições que revelam algumas das características principais da Psicomotricidade.

De acordo com Alves (2007 p.1), a Psicomotricidade pode ser compreendida como a ciência que estuda o homem por meio de seu corpo em movimento e sua relação com o mundo interno e externo.

Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização [grifo nosso].

Para Fonseca (1995), a Psicomotricidade é ainda mais profunda que um simples movimento organizado. Ele a considera como um meio sem fim de ajustamento perceptivo-motor que se utiliza dos processos mentais, fundamentais para a ação preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o ajustamento perceptivo-motor é considerado como uma consequência para o autor.

A Psicomotricidade é ainda reconhecida por Sanches et al (2004) como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, que traduz uma relação entre atividade psíquica e motora. Corpo e mente, ressignificados pelo conceito de Psicomotricidade que relaciona de maneira indissociável o movimento corporal ao intelecto, traduzem o carácter inovador da prática pedagógica escolanovista. Isso porque retira as características disciplinadoras da pedagogia tradicional, centrada mais fortemente nos elementos intelectuais da aprendizagem.

Certamente, a Psicomotricidade não pode ser vista como a única capaz de beneficiar a educação escolar, mas, de acordo com Alves (2007), pode auxiliar no desenvolvimento, entre outros benefícios, de questões de ordem intelectual.

Ferronato (2006, p.51) reforça essa ligação entre o motor e o intelectual envolvidos na Psicomotricidade, explicando ser “[...] um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer e de poder fazer, e que o homem não é exclusivamente um ser motor [...] não é exclusivamente um ser psíquico [...] o homem é psicomotor”.

Pereira (2005) destaca que a Psicomotricidade proporciona ao aluno algumas habilidades necessárias a um bom desempenho escolar por meio do movimento, que é explorado nos jogos e brincadeiras, para atingir outras aquisições mais elaboradas como as intelectuais. É nesse contexto que, de acordo com a autora, surge a educação psicomotora, a partir da possibilidade de evitar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Destaca ainda que o trabalho psicomotor não pode ser confundido com um treino das habilidades e capacidades motoras no qual o rendimento é cobrado incessantemente. Pelo contrário, revela que a Psicomotricidade compõe um campo de auxílio intelectual em que o professor pode se embasar para contribuir no desenvolvimento de seu aluno, oferecendo uma educação de base:

O professor que trabalha com a educação psicomotora deve ficar atento para não transformar sua aula em um carácter funcional a todo custo, pois a educação psicomotora não é um treino destinado a automatização, à robotização e ao condicionamento da criança. Trata-se, sim, de uma educação motora global que, associada aos potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motor e psicomotor, possibilita à criança adquirir segurança e equilíbrio durante o seu desenvolvimento [...] deve ser considerada como uma educação de base [...] deve ser antes de tudo uma

experiência ativa de confrontação com o meio [...] (PEREIRA, 2005, p.39).

Alguns elementos constituem a Psicomotricidade, sendo eles: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina (FONSECA, 1995).

A Tonicidade é estabelecida pela maturação neurológica e necessária para o desenvolvimento postural e da motricidade do indivíduo. O tônus muscular é o nome designado à tensão exercida pelo músculo, mesmo que este esteja em repouso, e é a base para as demais atividades práticas. A tonicidade é a primeira organização motora e por isso precisa de estímulo, uma vez que sem essa organização não há desenvolvimento da Psicomotricidade. Os músculos mantêm-se normalmente em um estado de contração parcial, o tônus muscular, é que mantém os músculos preparados para entrar em ação. Por serem muitos os músculos do nosso corpo, o ideal é que as atividades para trabalhar o tônus muscular exijam movimentos amplos (FONSECA, 1995).

Cabe ressaltar que o estudioso focou seus escritos na significação psiconeurológica das funções psicomotoras. Não tinha o objetivo de verificar outras variáveis, como por exemplo, a emoção, já que essa teria sido comprovada em estudos anteriores como no realizado por Henri Wallon em 1934, no qual escreveu a obra intitulada como *As origens do caráter na criança* (1995).

Nesse estudo, Wallon apresenta uma estreita relação da emoção com a função postural. Concluiu que a emoção interfere no tônus muscular, por meio da ação visceral, tanto nos músculos estriados (músculos que revestem o corpo), músculos cardíacos (músculos que formam o coração), como dos lisos (músculos das vísceras). Dessa forma, mesmo não evidenciando esses aspectos em seu trabalho, Fonseca (1995) acredita que o desempenho motor pode ser afetado pelo nível emocional, encontrando na psiconeurologia respostas para operações complexas de aprendizagem e situando a Psicomotricidade como um dos fatores responsáveis por essa resolução (FONSECA, 1999).

O Equilíbrio também é necessário para o desenvolvimento motor, pois não há como separar o equilíbrio e o movimento. Com o equilíbrio postural a criança consegue se manter de pé em posição estática, assim como locomover-se de maneira mais controlada. Com o equilíbrio comprometido pela falta de estímulo, a

criança pode ter problemas no desenvolvimento psicomotor e fica mais frágil às dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 1995). Para Pereira (2005, p.21), “o equilíbrio é um dos fatores essenciais para que a criança adquira independência”.

A Lateralização por sua vez é considerada a capacidade de integração motora dos dois lados do corpo e imprescindível para a orientação do indivíduo (FONSECA, 1995). Sua característica é a utilização de um dos lados do corpo para a execução dos movimentos com mais força, agilidade, rapidez e precisão, usando o outro apenas como auxílio (PEREIRA, 2005). Por isso, devem ser oferecidas à criança muitas formas de trabalhar os dois lados do corpo, para que ela, por si só e de forma consciente e livre, escolha um dos lados naturalmente, sem a obrigação dos pais, educadores entre outros (FERRONATTO, 2006).

A Noção do corpo, é o conhecimento do próprio corpo e, em consequência disso, a criança consegue nomear todas as partes do corpo (FONSECA, 1995). De forma mais evidente, podemos entender que a noção do corpo se caracteriza pela consciência estruturada que se tem do próprio corpo e que essa é concretizada por informações coletadas pela própria experiência corporal por meio de atividades motoras.

[...] compreende a recepção, a análise e o armazenamento das informações vindas do corpo, sendo que essas três funções são reunidas na forma de uma consciência estruturada. A noção do corpo é representada como sendo o atlas do corpo, com equivalentes visuais, táteis, quinestésicos⁴ e auditivos, ou seja, é uma verdadeira composição de memória de todas as partes do corpo e de todas as suas experiências (PEREIRA, 2005 p.24).

A Estruturação Espaço-Temporal é uma elaboração mental que a criança realiza com seus movimentos aos objetivos e objetos que estão a sua volta unida com a capacidade de situar-se a partir da sucessão dos acontecimentos (FERRONATO, 2006).

Pereira (2005, p.25), ao definir essa estruturação afirma que:

As estruturações espacial e temporal estão interligadas, de modo que a estruturação espacial intervém nas relações de localização, orientação, reconhecimento visoespacial, conservação da

⁴ Equivalente a Cinestesia. No dicionário da Academia das Ciências de Lisboa é definido com o sentido de que é relativo às sensações de movimento; ou ainda no Dicionário Houaiss, cinestesia é definida como sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição de corpo, provocado por estímulos do próprio organismo.

distância, superfície, volume, velocidade, entre outras, além de ser considerada a base da formulação para muitos conceitos de matemática. A estruturação temporal intervém nas relações de ordem, duração, processamento, armazenamento e memorização, que são a base de muitos conceitos lingüísticos, sendo que a seqüencialização temporal é inseparável da espacial nos processos de aprendizagens.

A Praxia Global é um movimento intencional, não automatizado e voluntário. Ela contribui para o desenrolar das atividades globais de integração dos elementos psicomotores estudados até esse momento no trabalho, ou seja, tonicidade, lateralização, noções de corpo, espaço e tempo. A Praxia Fina é considerada um dos fatores mais importantes da aprendizagem escolar, pois envolve a mão, que é de fundamental importância para a relação do indivíduo com o meio, e a visão, que também contribui para o desenvolvimento da aprendizagem (FONSECA, 1995).

Após essa explanação, compreendendo melhor as estruturas psicomotoras, podemos avançar para as possibilidades dessa prática sendo realizada com outra faixa-etária: os Idosos.

2.2 - PSICOMOTRICIDADE: UMA POSSIBILIDADE PARA OS IDOSOS

Escrever sobre as possibilidades psicomotoras em Idosos requer de nós muitos cuidados, visto que estudos com essa perspectiva são escassos. Como afirmado anteriormente, os estudos psicomotores se concentram em uma população formada por crianças. Por esse fato, acreditamos que seria necessário partir das conclusões que essas pesquisas alcançaram para dessa forma colocar nossa concepção sobre as possibilidades que elas colocam para a população idosa.

Pesquisas realizadas com crianças mostram que a influência do movimento com o corpo, mais especificamente, a Psicomotricidade, é extremamente relevante como fator de aprendizagem da leitura e da escrita (OLIVEIRA 1996; FÁVERO, 2004; PEREIRA, 2005). Outros estudos revelam a necessidade de serem proporcionadas, desde muito cedo, atividades psicomotoras, fundamentais

para o êxito na leitura e escrita (PETRY, 1988; CUNHA, 1990; OLIVEIRA, 1992; FURTADO, 1998 e NINA, 1999).

Conforme Fonseca (1995a), um objeto situado a determinada distância e direção é percebido porque as experiências anteriores da criança levam-na a analisar as percepções visuais que lhe permitem tocar o objeto. É dessas percepções que resultam as noções de distância e orientação de um objeto com relação a outro, a partir das quais as crianças começam a transpor as noções gerais a um plano mais reduzido, que será de extrema importância quando na fase do grafismo. Em outra obra, Fonseca (1983) assinala que na aprendizagem da leitura e da escrita a criança deverá obedecer ao tempo de sucessão das letras, dos sons e das palavras, fato este que destaca a influência da estruturação temporal para a adaptação escolar e para a aprendizagem.

De acordo com Tomazinho (2002, p. 50), o desenvolvimento corporal é possível graças aos movimentos, percepções, expressões e brincadeiras corporais dos indivíduos. As experiências e brincadeiras corporais assumem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois enfatizam a valorização do corpo na constituição do sujeito e da aprendizagem, assim a “[...] pré-escola necessita priorizar, não só atividades intelectuais e pedagógicas, mas também atividades que propiciem seu desenvolvimento pleno”.

De acordo com Oliveira (1996, p. 182), a Psicomotricidade contribui para o processo de alfabetização à medida que procura proporcionar ao aluno as condições necessárias para um bom desempenho escolar, permitindo ao sujeito que se assuma como realidade corporal e possibilitando-lhe a livre expressão. A Psicomotricidade caracteriza-se como uma educação que se utiliza do movimento para promover aquisições intelectuais. Para a autora, a inteligência pode ser considerada uma adaptação ao meio ambiente e para que esta aconteça é necessário que o indivíduo apresente uma manipulação adequada dos objetos existentes ao seu redor, “[...] esta educação deve começar antes mesmo que a criança pegue um lápis na mão [...]”.

Fávero (2004) ressalta que o desenvolvimento psicomotor não é o único fator responsável pelas dificuldades de aprendizagem, mas um dos que pode desencadear ou agravar o problema. As dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita alteram o rendimento escolar. Crianças com dificuldades de

escrita podem apresentar disfunção nas habilidades necessárias para a aprendizagem escolar em outras áreas do conhecimento fatores, estes que, podem ser acentuados pelos déficits psicomotores. A escrita exige o desenvolvimento de habilidades psicomotoras específicas e um esforço intelectual superior às aprendizagens anteriores à fase do letramento da criança. Na escrita ocorre a comunicação por meio de códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem se dá por meio da realização de atividades tanto espontâneas como sistematizadas.

Segundo Fávero (2004), a escrita espontânea envolve um grau maior de dificuldade, pois o modelo visual e auditivo está ausente e envolve a tomada de decisões acerca do que vai ser escrito e como será escrito. Antes de o indivíduo escrever é preciso gerar uma informação, organizá-la de forma coerente para posteriormente escrevê-la e revisar o que foi escrito. É preciso diferenciar as letras dos demais signos e determinar quais são as letras que devem ser empregadas. Além disso, a escrita pressupõe um desenvolvimento motor adequado, pois certas habilidades como a espacial e temporal são essenciais para que essa atividade ocorra de maneira satisfatória.

Os estudos de Fávero (2004) confirmam as conclusões anteriores de Ajuriaguerra (1988), Ferreira (1985) e Cagliari (2000), que ao estudarem a aquisição da escrita, constataram que esta aquisição não deve ser restrita a simples decodificação de símbolos ou signos, pois o processo de aquisição da língua escrita é complexo e anterior ao que se aprende na escola.

A escrita envolve, segundo Ajuriaguerra (1988), além das habilidades cognitivas, as psicomotoras, uma vez que o ato de escrever está impregnado pela ação motora de traçar corretamente cada letra e constituir a palavra. Quando se coloca em questão o desenvolvimento motor é necessário, além da maturação do sistema nervoso, a promoção do desenvolvimento psicomotor, objetivando o controle, o sustento tônico e a coordenação dos movimentos envolvidos no desempenho da escrita.

Silva Junior (2005) afirma que o movimento pode ser explorado mais intensamente na infância, possibilitando que a criança tenha o processo de desenvolvimento ativado. Para Gallahue e Ozmun (2001) a importância do movimento no processo de desenvolvimento e refinamento de habilidades

chamadas de perceptivas é inegável. Essas habilidades são os pontos centrais de todo o trabalho de base com crianças, e pode ser também no trabalho com Idosos.

Analisando tais afirmações, pode-se entender a preocupação de profissionais ligados a área do movimento corporal, ao se depararem com o modelo de vida atual, quase totalmente sedentário conforme Fávero (2004). As inúmeras facilidades e comodidades da vida moderna imprimiram ao movimento um papel secundário, perdendo espaço para televisão, vídeo-game, computador (PEREIRA, 2005). A escassez de movimento gera doenças coronarianas, obesidade, fraqueza muscular, postura inadequada e, entre outros, podendo também comprometer a aprendizagem (VALENTINI, 2002). Seguindo esse raciocínio, Negrine (1986) relata que para a aprendizagem ocorrer de forma facilitada faz-se necessária a passagem pela ação corporal. Será a experiência motora a base para que os novos conhecimentos possam ser estabelecidos:

Muitos estudos têm demonstrado a existência de estreita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular. Este desenvolvimento neuromuscular é adquirido através da experiência em atividades físicas (NEGRINE, 1986, p.17).

Para Piaget (1974), um dos mais importantes pesquisadores sobre a construção do conhecimento, “a inteligência não aparece num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo todo montado, e radicalmente distinto dos que a precederam”, ela é um processo de construção, resultante de experiências motoras integradas e interiorizadas.

De maneira geral, credita-se grande importância ao movimento durante a infância. Porém, existe escassez de informações quanto à importância desta infância rica em experiências motoras para a vida do adulto, e mais ainda para o Idoso. Não há novidade nenhuma em afirmar que ao longo da vida ocorrem inúmeras alterações fisiológicas e físicas (COSTA, 2004). Ainda nesse sentido, Gallahue e Ozmun (2001) afirmam que o corpo passa por constantes transformações e essas, na maioria dos casos, estão susceptíveis ao estilo de vida que se tem e ao estilo de vida que se adota quando Idoso, ou seja, quanto mais ativo for um sujeito, em menor proporção será as alterações funcionais que

acontecerão com o passar da idade e quando Idoso, tornar-se ativo significa, entre outros aspectos, manter sua rotina funcional em níveis satisfatórios.

Essas mudanças ocorrem porque o córtex cerebral – uma camada de aproximadamente 3 milímetros de espessura que envolve toda a superfície do cérebro, extremamente importante no processo de aprendizagem motora por ser o responsável pela execução dos movimentos voluntários – experimenta uma perda de massa de 10 a 20% entre 20 e 90 anos de idade, enquanto outras partes do cérebro podem sofrer até 50% de perda de massa (GALLAHUE, OZMUN 2001, p. 510).

Tais hipóteses ganharam relevância para nós a partir de um estudo de iniciação científica (OLIVEIRA, FÁVERO, 2007). A pesquisa foi realizada com 16 alunos, com idade entre 16 e 64 anos, do terceiro período da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município de Paranavaí/PR. Com estes sujeitos aplicaram-se a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) organizada por Sisto (2001) e a Bateria Psicomotora sistematizada por Fonseca (1995). Os resultados foram analisados de acordo com os protocolos de cada teste.

Das quatro formas de classificação dentro da ADAPE, apenas duas apareceram nos resultados obtidos. Os dados mostraram que todos os sujeitos da pesquisa apresentavam dificuldades na aprendizagem na escrita. De forma mais clara, 9 sujeitos (56,3%) foram classificados como tendo dificuldade de aprendizagem Média, no qual o indivíduo escreve de 20 a 49 palavras erradas; e 7 sujeitos (43,7%) foram classificados como tendo dificuldade de aprendizagem Acentuada, no qual o indivíduo escreve acima de 50 palavras erradas.

A bateria psicomotora de Fonseca subsidiou os dados necessários para a classificação dos sujeitos da pesquisa. Das cinco formas de classificação dentro da BPM, apenas três apareceram nos resultados obtidos. Os dados obtidos mostraram que nenhum sujeito alcançou o ápice na classificação, ou seja, que ninguém conseguiu realizar as atividades propostas pelo teste de forma perfeita. Apenas cinco sujeitos (31,2%) conseguiram alcançar o Nível Médio, que classifica o indivíduo como tendo um resultado Normal, na qual a realização das atividades é considerada controlada e adequada. Já no Nível Dispráxico, foi alcançado por sete sujeitos (43,8%), o que mostra que eles conseguiram um resultado

Satisfatório, apresentando uma realização das atividades com dificuldades de controle. Por fim, foram classificados 4 sujeitos (25%) no Nível Deficitário, apresentando uma realização das atividades de forma imperfeita, incompleta e descoordenada, sendo considerado como resultado Fraco.

Os dados foram ao encontro de Gallahue e Ozmun (2001, p.429), que asseguram: a medida que entramos na idade adulta alguns aspectos da área motora são afetados e começam a limitar as habilidades funcionais da vida. O córtex cerebral que é de suma importância no processo de aprendizagem motora, sofre uma perda de 10 a 20% entre 20 a 90 anos de idade. Ainda para esses autores, “durante a idade adulta, alterações nos sistemas fisiológicos do corpo podem influenciar o desempenho motor e podem representar um mecanismo do processo de envelhecimento”.

A relação existente entre a Psicomotricidade e as Dificuldades de Aprendizagem na Escrita dos indivíduos Jovens e Adultos era o problema do projeto de iniciação científica e foi respondido da seguinte maneira: Comparando os resultados obtidos pelos testes aplicados, foi possível verificar a relação existente entre a Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e a Psicomotricidade. Os dados mostraram que a maioria dos indivíduos que alcançaram melhores classificações no teste psicomotor, foram os mesmos que alcançaram Dificuldades de Aprendizagem Média. Por outro lado, a maioria dos indivíduos que alcançaram os piores resultados no teste psicomotor, foram os mesmos que alcançaram Dificuldades de Aprendizagem Acentuada. Concluímos que 100% dos jovens e adultos que participaram desse estudo apresentaram Dificuldade de Aprendizagem na Escrita. Resultado similar foi obtido por meio da avaliação psicomotora, na qual foi constatado que 68,8% dos jovens e adultos da pesquisa, também apresentaram um nível psicomotor abaixo do Normal. Como esperado, a carência dos Jovens e Adultos não se limita apenas no âmbito educacional, mas insere-se também no âmbito corporal. Com o passar dos anos, o corpo experimenta “uma série de alterações fisiológicas e físicas que afetam nosso comportamento” (GALLAHUE, 2001, p.429). A proporção com que essas mudanças acontecerão, dependerá dos estímulos que esse indivíduo proporciona ao seu corpo, e conseqüentemente a seu cérebro.

O estudo permitiu indicar uma relação importante entre Psicomotricidade e dificuldades de aprendizagem na escrita de jovens e adultos, o que nos animou à efetivação do presente estudo. Partindo desses dados consideramos oportuno avançar em pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, e avançamos no sentido de buscar a identificação dos níveis de Tomada de Consciência do Idoso respaldados pela teoria piagetiana, tema de nossa próxima seção.

3. PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E MOVIMENTO

Certamente, ainda no século XXI, é difícil não aceitar a importância de Jean Piaget (1896 – 1980) e seus colaboradores para a educação, incluindo a escolar. Estudos de diferentes grupos de pesquisa do Brasil, entre eles, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia da Universidade Estadual de Maringá (GEPESP/CNPq - UEM), vêm mostrando o quanto a Epistemologia e a Psicologia Genética permitem, ainda, compreender e explicar o processo de construção de conhecimentos (CALSA, 2007; FABRIL, 2008; FRANÇA, 2009; PEREIRA 2009; CEZAR, 2009)

Barrelet e Perret-Clermont (1996, p. 7) ao abordar a vida de Piaget, reconstroem o contexto histórico de suas formulações teóricas e metodológicas e destacam que “o contributo científico de Piaget não acabou de ser avaliado, analisado, reconsiderado”. Os autores acreditam que muitas pesquisas ainda podem ampliar o conhecimento sobre a universalidade da teoria piagetiana.

Para eles esta condição se deve à constante preocupação de Piaget e seus colaboradores, no Instituto de Genebra, em criar e aplicar situações experimentais para embasar suas formulações teóricas sobre as condições e possibilidades de produção de um novo conhecimento. A busca por bases experimentais que pudessem ser reproduzidas com sujeitos oriundos de diferentes ambientes socioculturais visava elucidar as condições e possibilidades do conhecimento, necessárias e universais, para todos os seres humanos.

As situações experimentais propostas por Piaget (1926) surgiram com a intenção de completar e ampliar respostas a questões sobre a epistemologia genética e a psicologia da inteligência, mais especificamente, as dificuldades encontradas no processo de adaptação das condutas dos indivíduos ao meio físico e social. Até esse momento, as pesquisas sobre a origem do conhecimento se baseavam em quatro soluções, das quais o epistemólogo partiu para levar adiante seus estudos e que Barrelet e Perret-Clermont (1996, p. 237) sintetizaram da seguinte maneira:

[...] o lamarckismo (adaptação por ação relativamente direta do meio), o darwinismo (produção espontânea de variações

arbitrárias, seguida da sua seleção), o preformismo (pré-formação das formas que se manifestarão na presença dos meios a que correspondem) e, por fim, uma espécie de síntese entre a primeira e a segunda solução, síntese que prefigura o construtivismo posteriormente proposto a partir das informações recolhidas sobre a gênese das formas e das normas intelectuais.

A influência desses estudos resultou, por parte de Jean Piaget (1926), na elaboração da teoria do interacionismo: sujeito-meio-objeto de conhecimento. Ora, para Piaget (1926) a produção de conhecimento não se deve preponderantemente ao sujeito que aprende, nem às condições externas de sua construção, mas sim, às interações entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o mundo social e físico ao qual pertencem o próprio sujeito e o objeto a ser conhecido. A partir desse entendimento, o pesquisador e sua equipe de colaboradores construíram uma nova Epistemologia, a Epistemologia Genética.

Acompanhar, observar e analisar por meio de situações experimentais as mudanças pelas quais passam o conhecimento humano ao ser conhecido (ou aprendido) significou uma transformação profunda na maneira de compreender as condições de criação de um novo conhecimento. Os experimentos realizados com essa finalidade acabaram por constituir um conjunto importante da obra de Piaget denominado Psicologia Genética. Por meio de entrevistas clínicas organizadas e adaptadas por Piaget (1926) da medicina psiquiátrica foram obtidas informações relevantes sobre a gênese e desenvolvimento de conceitos de diferentes campos de conhecimento como a moral, representações sociais, a biologia, a química, a física, entre outros.

De fato, compreender a teoria piagetiana não é uma tarefa simples. Pelo contrário, a interlocução de Piaget com pesquisadores de diversas áreas contribuiu para a efetuação de novas descobertas, mas também dificultou a compreensão de sua obra, uma vez que é resultado do diálogo entre diversos campos de conhecimento (BARRELET e PERRET-CLERMONT, 1996). Esse foi o caminho percorrido por Piaget para obter respostas ao questionamento central de seu trabalho sobre a construção do conhecimento. Piaget pretendia explicar como o organismo conhece o mundo: qual a gênese do conhecimento e quais processos são usados pelo sujeito para tanto.

Delval (1997, p.87), em seus escritos sobre a fecundidade, ainda atual, da teoria piagetiana, alerta que: “aqueles que tentam aproximar-se rapidamente a consideram complexa e teórica demais, o que tem contribuído para as incompreensões e para os mal-entendidos”.

Nessa corrente de simplificação da teoria piagetina a alguns conceitos como o construtivismo, Ruiz e Bellini (1998, p.41) apresentam as consequências desse processo de incompreensão de muitos leitores que vulgarizam a teoria e contribuem para inúmeras deformações do pensamento piagetiano na atualidade:

Hoje, falar da epistemologia genética é, ao mesmo tempo, falar de uma teoria muito complexa e mal compreendida, particularmente por aqueles que se atrevem a ser vulgarizadores da mesma. Os esforços no sentido da vulgarização têm sido direcionados para uma simplificação da epistemologia genética. Os frutos dessa simplificação têm imposto severas deformações ao pensamento piagetiano.

Obras recentes, como o trabalho de Fabril (2008)⁵ sobre programas e obras utilizadas nas disciplinas de Psicologia da Educação em cursos de Pedagogia alertam que a preparação dos educadores continua sendo muito pobre em relação à teoria piagetiana. De um ponto de vista próximo, Rangel (2002) chama a atenção para uma série de distorções do pensamento piagetiano, “falsas verdades”, que se desenvolveram com sua introdução no sistema educacional brasileiro, desde a década de 60, e se mantém, ainda hoje, no âmbito escolar. Entre essas, destaca-se a constante simplificação da teoria piagetiana ao construtivismo pedagógico; a identificação de Piaget como pedagogo; a interpretação distorcida da teoria preconizando que o aprendizado do aluno ocorre sozinho e o professor não passa de um expectador ou facilitador da aprendizagem; o desenvolvimento das estruturas mentais em detrimento do conteúdo escolar regular. Levados pela disseminação de distorções do pensamento piagetiano, muitos professores e pesquisadores se lançam em um contexto de incoerência teórica e metodológica, expressando uma prática que nada se assemelha ao defendido por Piaget.

⁵ Dissertação de Mestrado que revela a carência e limitação do ensino piagetiano para a formação dos futuros educadores no curso de Pedagogia, com o título: *Jean Piaget na pedagogia: um estudo das fontes referenciadas na psicologia da educação*. Universidade Estadual de Maringá. 2008.

Essas compreensões inadequadas, limitadas e limitadoras têm interferido na valorização da universalidade e fecundidade da teoria piagetiana para diferentes campos de atuação profissional, incluindo a educação escolar. Por essa razão, tomando como referência o núcleo duro dessa epistemologia, como apontado por Delval (1997), apresenta-se neste tópico algumas contribuições da teoria piagetiana para o processo de ensino e aprendizagem de Idosos, em particular o processo de Tomada de Consciência.

Sobre este processo, paralelamente à Piaget, Claparède (1973, p.39) concebeu uma de suas principais leis de Tomada de Consciência: “O indivíduo toma consciência de uma relação tanto mais tarde, quanto sua conduta tenha implicado mais cedo e mais duradouramente o uso automático desta relação”. As contribuições desse autor foram significativas para os escritos de Piaget (1973, p.112) que realizou uma análise da obra psicológica de Claparède, chegando a conclusões que valorizam o trabalho do autor para além do campo teórico: “não será com palavras que saberemos dizer o que lhe devemos [a Claparède]: será somente procurando seguir os caminhos traçados e fazendo funcionar os instrumentos de trabalho confeccionados por ele”.

O conceito Tomada de Consciência na obra de Jean Piaget refere-se à transformação da estrutura causal das ações, possibilitando sua modificação por parte do indivíduo. Isto significa tornar conscientes as variáveis da ação e as relações existentes entre as variáveis do objeto e do sujeito envolvidos nesta ação. Segundo o autor, isso favorece a Tomada de Consciência das inferências inconscientes realizadas pelo sujeito sobre sua ação. Por ser oposta ao automatismo inconsciente, essa transformação é favorecida pela imposição de resistências do meio físico ou obstáculos ocorridos no transcorrer da própria ação, bem como pela intervenção (verbal ou não) do meio social. O autor expressa esse aspecto concluindo que a “[...] tomada de consciência exige a intervenção de atividades especiais, dependendo delas e tornando-se, por sua vez, capaz de modificá-las” (PIAGET, 1978a, p.9).

O desenvolvimento do conceito de Tomada de Consciência está presente em duas obras de Piaget: *A Tomada de Consciência* (1978a) e *Fazer e Compreender* (1978b). Na primeira, o autor aborda situações em que a Tomada de Consciência é posterior à ação, e a segunda trata de situações em que a

Tomada de Consciência dirige as ações do sujeito. Ora, Piaget estudou na primeira obra, por meio de atividades simples e já dominadas pelo sujeito, a passagem do saber fazer - forma prática do conhecimento - para o compreender – organização e verbalização dos conceitos presentes neste fazer. Na segunda obra, Piaget se dedica a estudar as situações, por meio de atividades que envolvam o êxito sucessivo, em que primeiro ocorre o compreender – domínio do conceito – para então chegar ao fazer – forma prática do conhecimento: ação. No presente estudo é abordado mais detalhadamente o primeiro tipo de situações, em particular a primeira das experiências descritas pelo autor nessa obra: o andar de gatinhas. Para o autor essa atividade representa uma atividade “na qual a função dos objetos [fosse] é reduzida ao mínimo e a ação, entretanto, [fosse] é bastante complexa para levantar um problema de Tomada de Consciência” (PIAGET, 1978a, p.13).

Em seu experimento o autor segue resumidamente os seguintes passos: 1º) Pedir ao sujeito que engatinhe por uns dez metros; 2º) Explicar verbalmente como fez; 3º) Demonstrar isso em pequeno urso cujas patas são articuladas; 4º) Se for preciso, o experimentador se coloca no chão e o sujeito lhe dá as instruções; 5º) Novamente, solicitar ao sujeito engatinhar prestando bem atenção no que está fazendo e descrevendo-o à medida que realiza os gestos; 6º) Em caso de Tomada de Consciência errada, pede-se que o sujeito execute os movimentos que descreveu e verifique se a descrição está correta; 7º) Enfim, se isso não for suficiente, pedir que engatinhe com maior rapidez, parando quando se disser *stop* e sendo levado a analisar o último movimento esboçado.

A partir dos experimentos Piaget – os procedimentos e as falas (argumentos) dos sujeitos investigados – estabelece níveis de Tomada de Consciência dos indivíduos em relação às suas próprias ações. Esses níveis são organizados desde o maior grau de integração da ação às estruturas inconscientes do sujeito e, portanto, de sua automatização, até seu maior grau de integração às estruturas conscientes, expressa por da explicação e justificativa das variáveis presentes nas ações.

Os dados obtidos pelo autor, após entrevistas clínicas com grande número de crianças de diferentes faixas etárias, foram organizados em quatro níveis a partir das similaridades das condutas (procedimentos e argumentos) dos sujeitos:

IA - Para Piaget (1978a, p.14): “Os sujeitos deste nível IA [...] descrevem sua atividade de andar segundo o esquema seguinte que denominaremos esquema em Z: uma mão depois a outra e, em seguida, um pé depois o outro”. Essa forma de solução revela a ausência inicial de Tomada de Consciência; IB - Nesse nível “Os sujeitos examinados [...] forneceram a descrição de tipo N: mão depois pé (ou o contrário) do mesmo lado, em seguida os dois, sucessivamente, do outro lado” (p.15). Nesse caso, a conceituação é que vai influenciar na ação, ou seja, não há Tomada de Consciência conceituada; IIA - “A partir do nível IIA [...] vemos aparecer, de modo sistemático, na metade dos sujeitos a solução em X, antes não apresentada [...]” (p.17); IIB – Há dois casos distintos nesse nível. “[...] dos sujeitos nos quais as perguntas feitas levam a romper ou, pelo menos, a diminuir a automaticidade, o que equivale a introduzir uma parte da escolha, logo de regulação ativa [...]” e dos que “[...] conseguem, logo de início, uma conceituação [...]” (p.18).

A Tomada de Consciência acontece de forma espiral e ampla. Enquanto parte da conduta pode ser consciente, outra parte ainda pode estar inconsciente. Não ocorre em um momento qualquer, mas é fruto de um processo que passa por diferentes níveis, que se caracterizam pela progressiva ampliação da Tomada de Consciência do sujeito sobre as variáveis que compõe a ação, como segue:

Quase que se pode chegar a dizer que a ‘tomada’ de consciência representa algo de diferente e que vai além de uma “tomada”, isto é, de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres e que seria a ‘consciência’: trata-se, na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não ‘a’ consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados.

Além disso, o progresso do processo de Tomada de Consciência depende de dois elementos intimamente relacionados: retroação e antecipação. A retroação significa que o indivíduo é capaz de refazer mentalmente o que ocorreu ou se realizou na ação, enquanto antecipação significa antever mentalmente o que pretende realizar ou o que acontecerá na ação. Ambos estão envolvidos no

processo de reversibilidade⁶ mental das ações que, para Piaget, define a entrada do indivíduo em um tipo de pensamento denominado operatório⁷. Em razão disso, o processo de Tomada de Consciência se expressa cada vez mais fortemente como um conceito a partir do nível II A da Tomada de Consciência, quando ocorre o início da reversibilidade operatória. O próprio autor se pergunta sobre o porquê a Tomada de Consciência apresenta um envolvimento tão direto com a “diminuição do automatismo” e imposição da “regulação ativa” das ações dos sujeitos. A regulação ativa, por sua vez, significa a tomada de decisão consciente do sujeito sobre suas ações.

[...] resta compreender, entretanto, por que esses diversos fatores que impõem uma diminuição de automatismo e uma parte de regulação ativa com tomada de consciência só atuam a partir do nível II A, isto é, dos inícios da reversibilidade operatória (PIAGET, 1978a, p.18).

O epistemólogo explica exatamente que a operação reversível torna possível antecipar e retroagir a ação e isso permite ao sujeito diminuir a resistência ao automatismo da ação e ao início de regulação ativa, ou seja, à escolha do caminho de resolução adotado e, portanto, à possibilidade de tomar consciência desse caminho. Piaget (1978a, p.198) explica como ocorre o processo de Tomada de Consciência ao alertar que, frente a um problema, as regulações automáticas não permitem uma decisão consciente da solução a ser implementada, o que é resultado das regulações ativas:

[...] o que desencadeia a tomada de consciência é o fato de que as regulações automáticas não são mais suficientes e de que é preciso, então, procurar novos meios mediante uma regulação mais ativa e em consequência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência. Há certamente aí, portanto, inadaptção, mas o próprio processo (ativo ou automático) das readaptações é tão importante quanto ela.

A Tomada de Consciência ocorre primeiramente sobre os objetivos e resultados da ação do indivíduo, em segundo lugar sobre as variáveis do objeto e do sujeito que estão envolvidos na ação e, finalmente, em terceiro lugar, sobre a própria ação: “meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação”

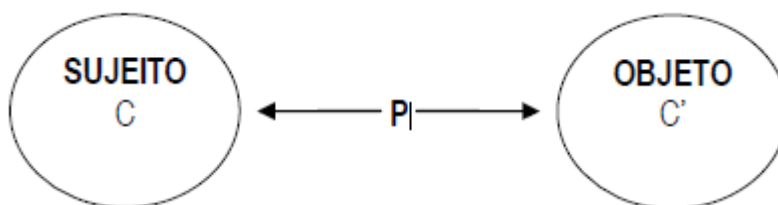
⁶ Atividade mentalmente reversível: é uma ação que, em pensamento, pode ocorrer em uma determinada direção e sua inversa.

⁷ Pensamento lógico, concreto e formal – Estágios de desenvolvimento cognitivo.

(PIAGET, 1978a, p.198). O estudioso explica que, dessa maneira, a Tomada de Consciência pode ser compreendida como um processo que ocorre gradativamente da periferia para o centro da ação o que transparece nos procedimentos e verbalizações dos sujeitos e pode ser captado por alguém que acompanhe a situação. São essas gradações do processo de Tomada de Consciência que foram observadas, acompanhadas e interpretadas por ele na qualidade de níveis de desenvolvimento.

A descrição do processo de Tomada de Consciência demonstra que o conhecimento não tem sua origem nem no sujeito e muito menos no objeto, mas sim na região que está interposta entre ambos que é a ação. Esse processo pode ser visualizado no diagrama proposto por Piaget para explicar a Tomada de Consciência.

Figura 1. Diagrama do processo de Tomada de Consciência da ação.



Fonte: A Tomada de Consciência (PIAGET, 1978a, 199)

Nas palavras do autor,

[...] a tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc (PIAGET, 1978, p.198).

Compreende-se que é a interação entre sujeito e objeto que gera o novo conhecimento. A partir da periferia – P - o conhecimento chega ao centro de ambos – sujeito – C - e objeto – C'. Trata-se de um movimento de internalização das variáveis do sujeito e do objeto, e da interação entre ambos a partir da ação que direciona a consciência acerca dos problemas a serem solucionados.

De acordo com Piaget (1978a, p.199) “[...] por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a Tomada de Consciência aproxima-se por etapas do mecanismo

interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C.” Ao explicar esse processo, Pereira (2009, p.51) salienta que é por meio da consciência que o sujeito conhece melhor algumas variáveis ainda inconscientes tanto do sujeito como do objeto: “[...] a consciência permite ao indivíduo conhecer melhor as variáveis do sujeito/objeto proporcionando a passagem da periferia para o centro da ação [...]. E conclui: “[...] à medida que o indivíduo conhece a ação nesse movimento de Tomada de Consciência, constrói o objeto de conhecimento – conceito – e a si mesmo – sujeito que sabe e que sabe fazer”.

O autor explica que as atividades do sujeito de “compreender”, “explicar” e “justificar” o seu pensamento e o seu fazer são elementos relevantes da tomada de consciência, porque, quando o sujeito explica e justifica uma ação, pode vir a organizá-lo de forma consciente. Se organizada de maneira a instigar o sujeito, levando-o a um conflito sociocognitivo⁸ as atividades que levam a Tomada de Consciência promovem o alcance de níveis cada vez mais amplos e mais organizados de Tomada de Consciência do que está sendo aprendido (PERRET-CLERMONT, s/d).

Para Calsa (2007), o processo de Tomada de Consciência é sempre provisório, uma vez que a nova compreensão alcançada configura-se como uma possibilidade e não como organização final de um conhecimento. Esse processo de aprendizado é contínuo e é por seu intermédio que o sujeito alcança níveis mais elevados de organização cognitiva.

Pereira (2009) aplicou o conceito de Tomada de Consciência à observação, acompanhamento e interpretação do movimento corporal de crianças em idade pré-escolar. Concebendo o corpo como base para o desenvolvimento motor e cognitivo a autora elaborou uma metodologia de ensino envolvendo jogos corporais para o desenvolvimento da área motora, intelectual e prevenção de dificuldades em conceitos topológicos. Realizou pré-teste e pós-teste com atividades nas quais as crianças deveriam explicá-las e analisá-las, bem como uma intervenção pedagógica envolvendo conceitos de Psicomotricidade e Tomada de Consciência. Durante essas atividades observou que as crianças evoluíram tanto nos níveis de desenvolvimento psicomotor como de Tomada de

⁸ Termo usado por Perret-Clermont ao explicar que são situações geradoras de reflexão por parte do sujeito, desencadeando desequilíbrios que tornam necessária uma elaboração melhor estruturada capaz de beneficiar o desenvolvimento cognitivo.

Consciência de suas ações. A autora concluiu que intervenções pedagógicas baseadas em movimento corporal são fundamentais para a reorganização de conhecimentos e Tomada de Consciência sobre o corpo e seus movimentos.

Além disso, os achados do estudo de Pereira (2009) evidenciaram a possibilidade de adaptação dos níveis de Tomada de Consciência encontrados por Piaget à interpretação de movimentos corporais, naquele caso, referentes a crianças. No capítulo referente à metodologia da pesquisa serão detalhados os níveis de Tomada de Consciência encontrados pela autora e que serviram de referência para a organização dos níveis relacionados às ações dos Idosos pesquisados na investigação presente.

Contudo, antes de iniciar a metodologia desse trabalho se faz necessário conhecer melhor a população a qual se remete a presente pesquisa: os Idosos da Educação de Jovens e Adultos. Com essa intenção, na terceira seção apresentamos uma retrospectiva histórica dos avanços referentes a Educação de Jovens e Adultos até chegar a presença do Idoso e suas possibilidades e limitações nessa modalidade de ensino e em outros programas voltados para essa população.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2003), entre 1900 e 2000, a Taxa de Analfabetismo no Brasil caiu de 65,3% para 13,6% da população com 15 anos ou mais (Tabela 1). Desse total, em nosso país, o analfabetismo entre as mulheres (12,3%) é muito próximo ao dos homens (12,4%), diferente do que ocorre em outros países nos quais frequentemente a taxa de analfabetismo entre mulheres é maior que entre homens.

Tabela1. Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽ⁿ⁾	Analfabeta ⁽ⁿ⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: Censo demográfico de 2000 – BRASIL (2003)

Nesse período de um século, várias tentativas de erradicar o analfabetismo no Brasil foram tentadas como, entre outras:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978, Governos da Ditadura Militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco);

e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) (BRASIL, 2003, p.14).

Dentre esse rol de programas, podem ser destacados os mais recentes como o caso do Brasil Alfabetizado, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC desde 2003, destinado a alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; e o Paraná Alfabetizado organizado pelo governo do Estado e que, desde 2004, busca oportunizar a alfabetização a todas as pessoas acima de 15 anos de idade.

De acordo com o Inep (BRASIL, 2003), cabe ressaltar que mesmo com tantas iniciativas governamentais de erradicação do analfabetismo no Brasil ainda existe um grande contingente de jovens, adultos e Idosos que não está alfabetizado. Esse paradoxo revela-nos que, embora a população buscasse participar de programas de alfabetização, no entanto, raramente se deparou com um ensino de qualidade específico para suas necessidades.

Esse fato nos revela que a busca pela erradicação do analfabetismo não tem repercutido diretamente na qualidade do ensino que está sendo ofertado. Pode ser considerada expressão desse contexto o fato de que as ações governamentais não têm organizado um ensino diferenciado a cada um destes contingentes populacionais: jovens, adultos e Idosos. Quando jovens, adultos e Idosos são colocados em uma sala de aula para que sejam alfabetizados de forma homogênea se está negando as necessidades básicas e condições estruturais e funcionais de cada grupo.

O mundo do trabalho é uma característica presente na vida de grande parte dos sujeitos jovens e adultos que estão retornando ao processo educativo e é questionável se este fator também tem justificado ou justificaria o retorno dos Idosos. De qualquer modo, é possível perceber que a escola está acolhendo, em números cada vez mais crescentes, muitas pessoas que abandonaram ou nem fizeram parte da rotina escolar há anos, dando continuidade ao ensino fundamental e/ou médio, assim como iniciando o processo de alfabetização (CALIATTO, 2005).

Gentili (2008) alerta que esse fato não é fruto de mera coincidência e sim, das várias facetas do sistema de produção capitalista, entre as quais a solicitação cada vez maior de mão de obra qualificada e escolarizada. Os estudantes, jovens

e adultos, em sua maioria, procuram conseguir ou permanecer em um emprego. Isso fica bastante visível nas ofertas de emprego que requerem dos interessados, dentre outros aspectos, a habilidade mínima de leitura e escrita. Já o Idoso inserido nesse contexto está centrado na busca por autonomia de pensamento, de integração e socialização com outros indivíduos, de desenvolvimento da cidadania, de lutar contra a humilhação por serem analfabetos. Assim, a educação se torna uma excelente oportunidade de propiciar ao Idoso o direito a dignidade e igualdade frente aos demais grupos populacionais:

A educação é uma oportunidade para compartilhar nosso direito à dignidade e uma oportunidade para lutar contra toda forma de humilhação; nosso direito a desestabilizar qualquer monopólio e expropriação privada do conhecimento. Educar contra a humilhação é educar na utopia de saber que a luta democrática é o caminho mais seguro em direção à igualdade (GENTILI, 2008, p. 19).

De acordo com Hadadd e Di Pierro (2000), analisando a história da educação escolar brasileira, pouco se encontra sobre as relações entre o trabalho e a educação dos jovens e adultos. A maioria das pesquisas elaboradas nessa perspectiva se dirige às dificuldades encontradas por esses sujeitos ao retornarem à escola. Sobre a participação dos Idosos no processo educacional escolar os dados são recentes e acreditamos que se devem fundamentalmente às repercussões do Estatuto dos Idosos na sociedade brasileira.

4.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1549 A 1889): VESTÍGIOS E DEBATES DE UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

A Educação de Jovens e Adultos não é uma iniciativa recente. Sabe-se que essa ação educativa tem sua origem com a chegada dos jesuítas no Brasil (PAIVA, 1987; HADDAD e DI PIERRO, 2000). De fato, em 1549, orientados pelo padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas deram início a Educação Formal no Brasil (SAVIANI, 2007). Educação essa que vai até 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Pombal (SAVIANI, 2005).

Nesse período considerado um marco inicial da história da educação brasileira, parte dos adultos passavam por ensinamentos que não se restringiam à religiosidade, pois também aprendiam padrões de comportamento social e ainda, as regras básicas para o funcionamento da economia colonial (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Dessa forma, é possível perceber, nessa iniciativa, que a formação escolar dos jovens e adultos não prescindia da qualificação da mão-de-obra que pudesse ser utilizada no Brasil colonial. A postura dos jesuítas decorria do cumprimento da ordem feita pelo Rei de Portugal, D. João III, que havia estabelecido uma série de regras para organizar o território tomado por eles. Esse regimento é o que Saviani (2005) considera como a nossa primeira política educacional.

Os jesuítas começaram a organizar algumas escolas para a alfabetização – direcionadas a catequizar os índios – e para o ensino profissional – voltada para o desenvolvimento da agricultura. Em ambas, havia jovens e adultos, e não apenas crianças. Porém, a educação escolar no Brasil, desde o seu início, esteve voltada a um público restrito, porque a preocupação do momento histórico não era a de alcançar grande parte da população oferecendo alfabetização ou instrução escolar (CALIATTO, 2005).

Cabe ressaltar que os poucos jovens e adultos que participavam dessa instrução eram compostos por índios, para cuidar do trabalho agrícola, e alguns poucos colonos, para organização administrativa. É certo que os escravos não faziam parte desse grupo, uma vez que, de acordo com Paiva (1987), os jesuítas não admitiam os escravos nas escolas por conta da situação econômica e também porque os senhores de terras não compravam escravos para estudar, e sim trabalhar.

Contudo, esse período colonial marcado pelas iniciativas jesuíticas, em que se pode ressaltar a relevância da instrução escolar de jovens e adultos voltada para o mundo de trabalho (rural ou administrativo), mesmo de maneira não sistematizada e sem grandes avanços para esses indivíduos, teve seu fim em 1759, causando também o fim das contribuições no campo da Educação de Jovens e Adultos (CALIATTO, 2005).

Dessa forma, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), somente no Império serão encontrados subsídios que caracterizem as ações educativas

voltadas à formação de jovens e adultos. Com o advento do Estado Nacional decorrente da proclamação da Independência em 1822, alguns avanços de cunho teórico foram efetuados para a Educação de Jovens e Adultos.

Um exemplo disso está na primeira constituição brasileira de 1824, na qual se garantiu o direito a todos os cidadãos de uma instrução gratuita (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Abrangendo todos os cidadãos, obviamente, envolveria os jovens e adultos. Todavia, pouco ou quase nada foi concretizado nesse sentido durante todo o período imperial. Assim, conforme Haddad e Di Pierro (2000), não passou da teoria a garantia de educação básica para todos, porque na prática o que se viu foram iniciativas isoladas que contemplavam tal benefício de forma ainda limitada e muito aquém de uma educação global e de qualidade.

Essa lacuna entre o promulgado e o realizado foi ainda decorrente de outros fatores, dos quais podemos elencar o fato de que no Brasil Imperial, conforme Haddad e Di Pierro (2000), somente aqueles poucos que pertenciam às elites econômicas da época possuíam o *status* de cidadão, do qual ficavam excluídos os negros, os índios e as mulheres. Além disso, com o Ato Adicional de 1834, as escolas passaram a ser responsabilidade das províncias, que não atendiam a toda a demanda por falta de infra-estrutura, limitando o ensino a poucos (SAVIANI, 2005).

Na segunda metade do século XIX, surgiram outras idéias que vinculavam a educação com o trabalho. Isso se deu pela forte tendência abolicionista que circundava o mundo nessa época. Em 1871, isso começou a se concretizar no Brasil com a promulgação da lei do ventre livre, que dentre outros aspectos, determinava que as crianças, nascidas depois de sua aprovação, seriam livres e deveriam receber instrução a fim de tornarem-se cidadãos ativos no trabalho não somente do campo, mas também da cidade.

Assim, os grandes agricultores do país, juntamente com o Imperador, passaram a repensar o trabalho como uma atividade livre o que os levou, com a abolição da escravidão, convencer os recém-libertos a continuarem o trabalho agrícola, ora de forma assalariada. Schelbauer (1998) discorre sobre esse tema e, de acordo com a autora, os debates giravam em torno de estratégias relativas a um ponto central que era a transição da escravidão para o trabalho livre:

A preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão-de-obra surge vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho livre, uma vez que ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas, agora, pela persuasão (p.38).

Com o trabalho livre, não haveria mais senzalas, chicotes, castigos e, dessa forma, outras medidas teriam que ser desenvolvidas para que o trabalho pudesse ser contínuo, evitando uma possível crise econômica pela falta de mão-de-obra. Nesse projeto político, a escola apareceu como um importante meio para que os libertos pudessem permanecer no trabalho. Schelbauer (1998) afirma que a educação passa a ser responsável por esse papel, oferecendo treinamento para a mão-de-obra:

Tal necessidade justifica-se, nas argumentações dos proprietários, publicistas e viajantes da época, pelo fato de que a liberdade para essas classes tinha o significado de desprezo pelo trabalho. Diante disso, a educação passa a ser enfatizada como responsável pelo combate à ignorância e, sobretudo, pelo treinamento de mão-de-obra e disciplinarização para o trabalho (p.38).

A partir desse momento a Educação de Jovens e Adultos passa a fazer parte dos debates realizados pela elite, em especial dos grandes proprietários de terra, visando treinar e disciplinar a mão-de-obra para o trabalho assalariado. Schelbauer (1998) assinala que durante os congressos realizados naquela época pelos proprietários de terras e demais membros da elite nacional para discutir esse tema, os discursos acerca do treinamento da mão-de-obra e a disciplina para o trabalho ganharam forças.

Porém, essa crença de que a educação poderia tornar os homens livres e trabalhadores submetidos ao capital não foi efetivada, e mais, as discussões cessaram juntamente com a concretização da abolição da escravatura em 1888, porque os sujeitos partiram em busca de um mundo novo e não queriam mais se submeter aos comandos daqueles senhores, seria em vão qualquer tentativa da elite. E o que puderam observar foram as mazelas não apenas para jovens e adultos, mas para toda a população acima de cinco anos que tinha 82% de analfabetos no final do Império (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

4.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DE 1889 À CONTEMPORANEIDADE): MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA ESSA MODALIDADE DE ENSINO

No período que compreende o início e o fim da chamada Primeira República, alguns acontecimentos auxiliaram o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Com o início da República, a partir de 1893, têm-se registros evidentes da criação dos primeiros grupos escolares na cidade de São Paulo (SOUZA, 1998). De acordo com Caliatto (2005), possivelmente, em paralelo a esses grupos escolares voltados às crianças, haviam classes dedicadas à Educação de Jovens e Adultos funcionando no período noturno que, no entanto, não vingariam por falta de alunos.

Romanelli (2001) explica a falta de alunos nesta modalidade de ensino pelo pouco interesse despertado pela educação formal e sua inadequação às necessidades dos jovens e adultos. Caliatto (2005) lembra que o ensino era voltado às atividades literárias, humanistas e acadêmicas e a população, acostumada à rotina rural de trabalho que não exigia instrução escolar e técnica, praticamente ignorou as aulas, que eram ministradas nas escolas.

Schelbauer (1998, p.53) acrescenta a essa questão o fato de que a educação do povo, com o fim do Império e início da República, passa por modificações importantes no que diz respeito aos seus objetivos. Deixa-se de debater o vínculo entre educação e formação de mão-de-obra. Torna-se foco da educação a formação do cidadão ou, em outras palavras, a alfabetização do futuro eleitor, revelando uma transformação do resultado final esperado de maior e melhor produtividade para uma participação democrática do cidadão na sociedade:

Não se discute mais a inadequação da mão-de-obra do liberto e do trabalhador nacional e, portanto, não parece fazer mais sentido reivindicar escolas para treinar mão-de-obra necessária às novas relações de produção [...] a discussão sobre a educação do povo passam ter como objetivo a formação do cidadão, mais vinculadas à preocupação com a participação democrática e a unidade nacional do que com a produção; mais com a alfabetização dos

futuros eleitores do que com o treinamento da mão-de-obra; mais em transmitir conhecimentos gerais para unir os homens do que conhecimentos que possibilitem ao indivíduo obter sucesso na luta pela vida.

Com essas mudanças no foco das discussões sobre a educação, uma instrução sistematizada para jovens e adultos parecia estar longe de se tornar realidade. Primeiro porque a falta de políticas públicas voltadas a essa modalidade proporcionou iniciativas isoladas que, em sua maioria não foram concluídas e, quando concluídas, não levava em consideração a necessidade dos jovens e adultos. Isso porque, de acordo com Piconez (2003), esses indivíduos são motivados por um ensino prático, aplicável ao seu trabalho e centrado em amenizar seus problemas, seja na escrita, leitura ou cálculo matemático.

A Revolução de 1930, que pôs fim à Primeira República, foi o movimento muito importante na história do Brasil do século XX. Ela acabou com a hegemonia da burguesia do café. Na Primeira República, o controle político e econômico do país estava nas mãos de fazendeiros, que deixavam de lado a indústria. Isso mudou com a Revolução, deixando o Brasil mais próximo dos parâmetros de uma sociedade burguesa moderna (SAVIANI, 2005).

Entre outros aspectos, a Revolução de 1930 trouxe o reconhecimento da educação no plano institucional como uma questão de desenvolvimento da nação brasileira. Dessa forma, logo após a Revolução, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (SAVIANI, 2005). Na sequência, foram concretizadas inúmeras medidas de alcance nacional relacionadas à educação. Dessas, a constituição de 1934 foi uma das mais relevantes, porque colocou a exigência da elaboração de um plano nacional de educação (SAVIANI, 2005; HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Segundo Paiva (1987), com essas iniciativas em prol da educação são também realizados movimentos efetivos para a educação de adultos. Um deles, como afirma Caliatto (2005), trata da ampliação dos sistemas supletivos estaduais, que diminuía o tempo escolar regular para promoção rápida de alunos que estão em atraso nas séries escolares em relação à idade. Essa proposta atraiu muitos jovens e adultos para a escola. Pela primeira vez na história do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos fora reconhecida e começava receber um tratamento particular.

Para Romanelli (2001), esse acontecimento pode ser explicado pelo desenvolvimento industrial que gerou a necessidade de maior qualificação e aperfeiçoamento da mão-de-obra. Caliatto (2005) confirma essa conclusão acrescentando que a sociedade até então rural, ao passar a ser industrial, fez surgir necessidades de produção e consumo que antes não existiam. O autor adverte, ainda, que, embora nesse período muitos jovens e adultos tenham voltado à escola, essa demanda educacional teve crescimento apenas nas regiões do Brasil em que o desenvolvimento industrial e urbano foi intenso, dando início também às diferenças regionais de oferecimento de vagas e de procura por instrução.

A partir de 1940, direcionadas pelo setor público, inúmeras campanhas em prol da Educação de Jovens e Adultos foram iniciadas. Campanhas para difundir a escolarização como programas de alfabetização, ensinos supletivos e outras iniciativas fizeram com que o número de analfabetos diminuísse em todo o território brasileiro (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Houve um aumento da procura pela educação, o que provocou a formulação de estratégias de ensino mais direcionadas à realidade desse grupo de pessoas. A preocupação em oferecer um ensino de qualidade e específico para jovens, adultos e idosos provocou a realização de pesquisas e debates com o intuito de identificar e compreender algumas características peculiares dessa população na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, podemos citar o estudo de Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004, p.5) que buscou a conceituação do termo “jovem”, revelando não ser essa uma tarefa fácil. Segundo as autoras, a ONU, em 1985, em uma assembléia geral definiu juventude pela primeira vez ao firmar ações em prol do acompanhamento desse grupo populacional. Caracterizou como jovens os indivíduos entre 15 e 24 anos de idade. A justificativa para essa consideração é explicada como segue:

O limite inferior considera a idade em que já estão desenvolvidas as funções sexuais e reprodutivas, que diferenciam o adolescente da criança e repercutem na sua dinâmica física, biológica e psicológica. O limite superior diz respeito ao momento em que os indivíduos normalmente concluem o ciclo da educação formal, passam a fazer parte do mercado de trabalho e constituem suas

próprias famílias, caracterizando assim, de forma simplificada, a transição para a fase adulta.

Em uma linguagem popular, é normal que o jovem e o adulto sejam situados entre a adolescência e a velhice. Obviamente, o conceito desses termos é bem mais profundo e abrangente. Segundo Piconez (2003, p.1), embasado em conceitos jurídicos e psicológicos, o termo adulto se refere ao indivíduo responsável pelos seus atos e que já alcançou a maturidade de sua personalidade:

Juridicamente o termo adulto equivale ter atingido uma maioridade na qual o indivíduo atua na sociedade segundo sua própria responsabilidade e não mais sob tutela de outros. Do ponto de vista psicológico o termo 'adulto' emprega-se como sinônimo de maturidade de personalidade, ou seja, o sujeito é responsável pelas suas características pessoais.

Mas, além de traçar tais definições, é primordial inseri-las no contexto educacional. Nessa perspectiva, Oliveira (1999, p.59) aponta características referentes aos que estão inseridos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, concluindo que são sujeitos excluídos da escola, como segue:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo, [...] e o jovem incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal [...]. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Observando essa realidade, podemos ver a Educação de Jovens e Adultos quase como um abrigo de refugiados do analfabetismo. Sendo assim, uma das principais características desses indivíduos é que eles “são motivados por um material que é prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problemas; trazem consigo o desejo de crescer e aprender” (PICONEZ, 2003, p.1). É exatamente nessa relação entre o aprendizado e o trabalho que se

manifesta o potencial essencial para o desenvolvimento dos processos de crescimento dos conhecimentos (MERRIAM e CLARK apud DANIS, 1998, p.37).

Os dados apresentados até o momento sugerem que as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos diminuíram o descaso e a paralisação frente a essa modalidade de ensino. Porém, as dificuldades não cessaram. A demanda pela Educação de Jovens e Adultos tem envolvido atualmente um público cada vez mais heterogêneo, tanto no que diz respeito a sua idade, como, e conseqüentemente, às suas expectativas. Os jovens e adultos continuam apresentando preocupação com uma maior qualificação para o trabalho. Mas os Idosos, outro grupo inserido nessa modalidade, almejam objetivos diferentes, como escreve Oliveira (1999, p.2) destacando as principais diferenças de objetivos desses grupos:

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, em ser inserido no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade. [Grifo Nosso].

Cabe ressaltar que a busca pela cidadania do Idoso pode ser manifestada de diversas maneiras como: Autonomia, Independência e Alfabetização, uma vez que esses sujeitos se sentem humilhados como nos revela Pablo Gentili em Educar contra a humilhação do livro *Desencanto e utopia: A educação nos caminhos dos novos tempos*⁹.

4.3. O IDOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, como afirmado anteriormente, tem como característica a heterogeneidade entre seus alunos, contemplando jovens, acima de 18 (dezoito) anos, adultos, e Idosos. Em nosso estudo consideramos Idoso(a)

⁹ Discussão feita na introdução e na p. 47/48.

a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, em acordo com o estabelecido pelo Estatuto do Idoso de 2003 (Lei 10.701, de 1º de outubro de 2003). De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS, órgão especializado da ONU que visa garantir a todos um nível elevado de saúde física, mental e de bem-estar, o número de pessoas com 60 anos ou mais vem crescendo de maneira rápida em todo o mundo, mais que qualquer outra faixa etária e continuará a crescer, como mostra os dados a seguir:

Entre 1970 e 2025, espera-se um crescimento de 223 %, ou em torno de 694 milhões, no número de pessoas mais velhas. Em 2025, existirá um total de aproximadamente, 2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos. Até 2050 haverá dois bilhões, sendo 80% nos países em desenvolvimento (OMS, 2005, p.8).

Essas informações indicam a necessidade de planejamento para essa nova realidade mundial e também brasileira. Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 foi aprovada uma declaração que atribui à Educação de Jovens e Adultos, entre outros aspectos, o objetivo de trabalhar a responsabilidade planetária, promover a igualdade, desenvolver a autonomia, possibilitar o acesso à cultura, aos meios de comunicação, à preservação ambiental, aos cuidados com a saúde, contribuir à formação continuada e favorecer com um forte estímulo a participação criativa e consciente dos educandos dessa modalidade de ensino na sociedade. Além disso, mais especificamente, esta declaração busca alertar a comunidade mundial sobre o crescimento da população idosa e os direcionamentos necessários para que eles, não sendo excluídos, tenham os mesmos direitos à Educação que qualquer outro indivíduo:

Existem hoje mais pessoas idosas no mundo do que havia antigamente, e esta proporção continua aumentando. Esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens. Suas habilidades devem ser reconhecidas, respeitadas e utilizadas (V CONFINTEA, 1997, p.3).

Em 2009, o CONFITEA foi realizado no Brasil em sua sexta edição. Nesta conferência, os participantes assumiram o compromisso de elaborar estratégias custeáveis e direcionadas à população idosa com respaldo legal e participação ativa da sociedade civil, tanto quanto dos educadores e dos próprios educandos. Também foi discutida a importância da educação para todas as faixas etárias, jovens, adultos e Idosos, e, ainda, o reconhecimento da alfabetização e formação dessa população como um processo contínuo de aprendizagem ao longo de toda a vida. Como síntese, dos avanços obtidos pela VI CONFITEA pode-se apontar o compromisso de garantir que o principal mecanismo global de financiamento da educação para todos, conhecido como Iniciativa de Via Rápida na Educação, apoiará de modo explícito a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Contudo, apesar dos compromissos estabelecidos ao longo da última década nas declarações internacionais, sua concretização ainda é pouco visível na prática do sistema educacional brasileiro. No caso do Idoso(a), para que a experiência do envelhecimento seja positiva como preconizado por essas declarações, acompanhamento e ações em torno de suas necessidades e condições precisam ser levadas em consideração e ser efetivamente desenvolvidas. É a partir dessa perspectiva que a Organização Mundial de Saúde adotou o termo “envelhecimento ativo” no final dos anos 90 para expressar um conceito abrangente que envolve, além da saúde, outros fatores que afetam o envelhecer (OMS, 2005, p.13). Envelhecimento ativo se refere à otimização das oportunidades básicas como saúde, participação e segurança, e tem por objetivo melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem.

A Organização Mundial da Saúde destaca que o uso do conceito de envelhecimento ativo pode levar a uma conscientização dos aspectos ligados ao bem-estar físico, social e mental do Idoso(a) e convida estes indivíduos a uma participação efetiva na sociedade, desde que respeitadas suas particularidades, potencialidades e necessidades de cuidados:

A palavra ‘ativo’ refere-se à participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho. As pessoas mais velhas que se aposentam e aquelas que apresentam alguma doença ou vivem com alguma necessidade especial podem continuar a contribuir ativamente

para seus familiares, companheiros, comunidades e países (OMS, 2005, p.13).

A partir desses escritos, fica evidente que a iniciativa mundial em exortar os programas e políticas públicas voltadas para a população idosa a fim de conquistar uma vida digna com autonomia e independência para esses sujeitos. Para explicar melhor esse ponto de vista tomam-se emprestadas novamente as afirmações da Organização Mundial da Saúde:

Autonomia é a habilidade de controlar, lidar e tomar decisões pessoais sobre como se deve viver diariamente, de acordo com suas próprias regras e preferências. Independência é, em geral, entendida como a habilidade de executar funções relacionadas à vida diária – isto é, a capacidade de viver independentemente na comunidade com alguma ou nenhuma ajuda de outros (OMS, 2005, p.14).

A conquista dessa condição depende, entre outros aspectos, da educação obtida pela pessoa. Em relação aos Idosos(as), a lei 10.701, de 1º de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso – cujo objetivo é o de regulamentar seus direitos fundamentais destaca no artigo 3º a obrigação da família, da comunidade e da sociedade relativamente ao processo educacional:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (p.1).

No Paraná, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2006) manifestam preocupação explícita em torno do processo ensino-aprendizagem dos jovens e dos adultos. O documento não deixa claras as necessidades e condições do processo de escolarização por parte do(as) Idoso(as). Assinala como fundamental deste processo o rompimento de suas expectativas em relação a um modelo de ensino tradicional. Segundo as Diretrizes Curriculares, a manutenção da crença em um professor “detentor do conhecimento” pode impedi-los de se constituir em “sujeitos ativos” de sua educação, bem como de construir sua “autonomia intelectual”, como segue:

Muitos [...] idosos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares ou outras. Neles, predomina a idéia de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo desse conhecimento. Por isso, muitos supõem que seja da escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Torna-se fundamental, portanto, problematizar estas idéias com os educandos, para que se rompam esses modelos, e para que se construa uma autonomia intelectual a fim de que eles se tornem sujeitos ativos do processo educacional (DCE, 2006, p, 30).

A pouca informação específica relativa à educação dos Idosos faz supor que, para esse documento, a observância do aspecto citado é suficiente para atender as particularidades escolares dessa faixa etária. No entanto, para tornar o Idoso um sujeito ativo de seu processo de aprendizagem parece necessário muito mais do que “problematizar” as mudanças educacionais ocorridas com o passar dos anos. Colocado em uma sala com diferentes grupos etários com diferentes expectativas, interesses e necessidades parece ser, ao mesmo tempo, uma forma de negá-los em suas especificidades.

São muitos os desafios para o Idoso em um Programa de Educação de Jovens e Adultos dentro de seus moldes atuais. Dessa perspectiva, um avanço significativo tem sido a implementação da Universidade Aberta da Terceira Idade – UNATI – que preconiza o atendimento por excelência da pessoa Idosa em suas mais diferentes necessidades e condições. Com início na França e respaldada pelo professor Pierre Vellas, esses projetos espalharam-se com rapidez por toda Europa.

No Brasil, o primeiro projeto educacional voltado especialmente para o Idoso(a) começou em 1977 com a Escola Aberta à Terceira Idade, uma iniciativa do Serviço Social do Comércio - SESC, Campinas/SP. A partir desse momento, outros projetos foram se concretizando até chegar à configuração atual das UNATIs (FENALTI e SCHWARTZ, 2003).

Ao abordarem os objetivos das UNATIs, as autoras destacam os benefícios deste programa ao desenvolvimento da autonomia e a efetiva participação e usufruto dos Idosos dos objetos culturais de nossa sociedade. Nas palavras de Fenalti e Schwartz (2003, p. 132), as UNATIs: “[...] visam à valorização pessoal, à convivência grupal, ao fortalecimento da participação social, à formação de um

cidadão consciente de suas responsabilidades e direitos, promovendo sua autonomia e qualidade de vida”.

Atualmente, espalhada por inúmeras universidades do Brasil, as UNATIs têm revelado seu potencial de formação da pessoa idosa por meio de atividades diversas, entre elas, as atividades corporais. O estudo de Fenalti e Schwartz (2003) realizado na Universidade Aberta à Terceira Idade da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) / Universidade de São Paulo (Campus de Piracicaba - SP) revelou que, por parte dos Idosos, essas atividades foram consideradas como uma das mais importantes e de maior interesse. Confirmando esse resultado entre as principais sugestões de mudança no projeto das UNATIs sugeridas pelos Idosos referiram-se ao aumento da oferta de atividades físicas.

Na Universidade Estadual de Maringá, o trabalho da UNATI esta se concretizando. Após ser criada, no fim do ano passado, como um órgão suplementar ligado à reitoria da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Aberta à Terceira Idade começa a funcionar esse ano com o objetivo principal de oportunizar às pessoas idosas momentos possíveis para desenvolvimento de competências que gostariam de ter desenvolvido no curso de suas vidas, e, por várias razões, não puderam realizar. Serão oferecidos cursos e desenvolvidas ações ligadas a seis eixos temáticos: arte e cultura, processos e procedimentos comunicativos, saúde física e mental, direito e cidadania, meio físico e social e humanidades. Além disso, serão desenvolvidos estudos e pesquisas nas áreas de gerontologia e geriatria.

Na sequência, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada para atingir os objetivos traçados, detalhando características da amostra, do tipo de investigação e dos procedimentos explorados no decorrer da coleta.

5. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Tomando como referência a obra de Triviños (1987), o presente estudo pode ser definido como exploratório-descritivo. Exploratório porque o tema em questão é ainda pouco estudado nos meios acadêmicos e não se têm muitas informações cientificamente produzidas que atendam as necessidades de determinados fenômenos. Estudos desse cunho permitem ao pesquisador “[...] aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p.109 e 110); descritivo por descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Essas pesquisas buscam conhecer e interpretar a realidade, por meio da observação, descrição, classificação de fenômenos para propor estratégias de intervenção (MALHOTRA, 2001). Por esses fatos, as pesquisas exploratório-descritivas oferecem base para descrições e explicações relevantes de contextos específicos. Essas características aproximam-se do instrumento utilizado para a coleta dos dados: Entrevista Clínica. Isso porque esse instrumento permite ao pesquisador, como no caso desse estudo: explorar os fenômenos relacionados à Tomada de Consciência Corporal de Idosos e ainda, descrever o repertório de brincadeiras infantis desses mesmos sujeitos.

Como principal instrumento da pesquisa utilizamos a Entrevista Clínica baseada no método clínico piagetiano que, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1995, p.146).

Em seus estudos, Piaget buscou trabalhar com métodos que pudessem satisfazer seus anseios, possibilitando dados concretos que viessem confirmar ou não suas hipóteses acerca dos conceitos das crianças. Segundo o autor, o “primeiro método que fomos tentados a empregar para solucionar o problema que nos ocupa foi o dos *testes*, que consiste em submeter as crianças a provas organizadas [...]” ¹⁰ (PIAGET, 1926, p.6). Piaget verificou que as vantagens desse método eram indiscutíveis para o diagnóstico individual das crianças, no entanto,

¹⁰ Obra de Jean Piaget (1926) na qual o autor apresenta a constituição do Método Clínico.

para os problemas que estava tratando o método dos testes apontava alguns inconvenientes, podendo não colaborar com o esclarecimento de questões pertinentes ao trabalho de Piaget (1926). Isso porque esse método direcionava-se primordialmente para que uma análise da resposta final dada pela criança pudesse ser estudada, deixando de lado outras variáveis, indispensáveis no ponto de vista piagetiano, como por exemplo, os interesses espontâneos e procedimentos primitivos da criança. Além disso, Piaget (1926) acreditava que esse método poderia falsear a orientação do pensamento da criança por lhe oferecer alternativas de respostas e não apresentar contra-sugestões:

Em resumo, o teste é útil sob vários pontos de vista. Para o nosso objetivo, porém, corre o risco de falsear as perspectivas ao desviar a orientação do pensamento da criança. Corre o risco de passar à margem das questões essenciais, dos interesses espontâneos e dos procedimentos primitivos (PIAGET, 1926, p.7).

A partir dessa constatação, Piaget (1926) recorre a outro método, agora o da observação pura. Para ele, a observação oferece uma fonte de dados importantíssima e que deve ser levada em consideração principalmente ao se remeter a pesquisas sobre o pensamento da criança. Contudo, assim como o método dos testes, o da observação pura oferece algumas vantagens, mas também alguns inconvenientes. Para Piaget (1926), esse método deixa para trás muitos dados que não são verbalizados pela criança, permanecendo implícito, e não possibilita o conhecimento de outras tantas inferências – que estariam por trás das atitudes tomadas, das respostas finais – porque depende do diálogo com a criança e isso não é proporcionado pelo método da observação:

Em resumo, mesmo aquilo que se poderia explicar em palavras permanece geralmente implícito, simplesmente porque o pensamento da criança não é tão socializado quanto o nosso. Porém à margem dos pensamentos formuláveis, pelo menos graças a linguagem interior, quantos pensamentos não formuláveis nos permanecem desconhecidos quando nos limitamos a observar a criança sem falar-lhe? Entendemos por pensamentos não formuláveis as atitudes de pensamento, os esquemas sincréticos, visuais ou motores, todas as preligações que se sente existirem desde que se fale com a criança. São essas preligações que se tem que conhecer antes de mais nada, e para fazê-las aflorar é preciso empregar métodos especiais (PIAGET, 1926, p.9).

Foi assim que Piaget (1926) decidiu tirar proveito das vantagens de ambos os métodos e descartar os inconvenientes, uma vez que os testes eram bons para diagnósticos individuais, mas não permitia uma análise satisfatória dos resultados; e o método da pura observação oferecia uma fonte de documentação da maior importância, mas era muito laborioso e incompleto na compreensão do pensamento da criança. Dessa forma, buscando métodos especiais que pudessem auxiliar seu trabalho, Piaget encontrou no método clínico um aliado fundamental, indo além da simples observação pura e não permitindo os inconvenientes dos testes. O método do exame clínico que era realizado por psiquiatras como instrumento de diagnóstico parecia ser o mais adequado para a concretização de sua pesquisa:

Deve-se, então, a todo custo, ir além do método de observação pura, e sem recair nos inconvenientes do teste, buscar as principais vantagens da experimentação. Para isso empregaremos um terceiro método, que pretende reunir os recursos do teste e da observação direta, evitando os respectivos inconvenientes: trata-se do método do exame clínico, empregado pelos psiquiatras como meio de diagnóstico (PIAGET, 1926, p.10).

Delval (2002) explica o surgimento do método clínico piagetiano buscando a origem do termo em 1896, em que essa expressão foi usada pela primeira vez por um psicólogo norte-americano. O autor explica que esse método era utilizado na prevenção e tratamento de sujeitos com problemas mentais e que tinha um significado diferente para a medicina. Piaget foi o pioneiro do método clínico na psicologia e nos estudos sobre o pensamento das crianças, foi ele “quem introduziu o método clínico, dando-lhe um significado muito distinto que só guarda uma semelhança distante com suas origens” (DELVAL, 2002, p.54).

Desse modo, Piaget iniciou com seus sujeitos um tipo de conversas semelhantes a entrevistas clínicas com o intuito de descobrir algo sobre o processo de raciocínio que estava por trás das respostas erradas, analisando esse processo e não apenas a resposta final. É um método de conversação livre com a criança sobre um tema dirigido pelo pesquisador que acompanha as respostas da criança, solicitando a criança que justifique o que diz, que explique, que diga o porquê, que lhe faz contra-sugestões. Foi assim que ele descobriu que

os raciocínios considerados mais simples, apresentavam para as crianças normais dificuldades insuspeitadas para o adulto (DELVAL, 2002).

A elaboração do método clínico passou por várias etapas até chegar a sua forma final, na qual consiste em um diálogo com o sujeito, de forma sistemática, considerando o que ele responde ou faz durante a realização de uma tarefa proposta pelo entrevistador.

Vinh-Bang (1990 apud VISCA, 1995), em seu livro *El método clínico y la investigación en psicología del niño*, aponta que o método clínico elaborado por Piaget teve quatro marcantes etapas de desenvolvimento: A primeira, de 1920 a 1930, a etapa da elaboração do método, caracterizada pela pura observação, pela predominância verbal e por ser respaldada por características estatísticas de outras observações. Com o tempo, essas características são deixadas para trás. Correspondem a esse período trabalhos nos quais Piaget registra a conversação espontânea de crianças e suas respostas a questões levantadas e já se inicia o delineamento de um princípio do método clínico – a Flexibilidade.

A partir disso Piaget assume o papel do diálogo nas entrevistas e a transforma em uma das maiores características de seu método. Claparède (1923 apud VISCA, 1995), ressalta que Piaget não se limitará a registrar respostas dos sujeitos sem analisar sua espontaneidade, ou seja, observará as inferências possíveis de serem manifestadas por meio da ação, levando em consideração todas as respostas, inclusive as mais contraditórias. Piaget também avança em suas pesquisas ao proporcionar as crianças situações concretas de resoluções de problemas, incentivando a construção, o erro e as tentativas de acerto (BIONDO, 2007).

A segunda, de 1930 a 1940, a da observação clínica, é caracterizada pela observação dos resultados que Piaget obteve por meio dos trabalhos acerca dos esquemas sensoriomotores. Verificou que, mesmo sem ou no início da linguagem, as crianças verbalizavam e agiam submetidas a uma lógica. A terceira, de 1940 a 1955, a da formalização, caracterizada pelo método misto que combina o pensamento e as ações efetivas e concretas. Dessa maneira, o método adquire a característica crítica por usar contra-sugestões verbais com a finalidade de verificar e manifestar a atividade lógica submetida (BIONDO, 2007). E a quarta, desde 1955, a de recentes desenvolvimentos, marcada pela reunião

em Genebra de uma equipe interdisciplinar que formulou novas análises para o método clínico.

Com o uso da entrevista, nesta pesquisa, obtivemos resultados relacionados ao repertório das brincadeiras infantis e aos níveis de Tomada de Consciência dos movimentos corporais.

5.1 OBJETIVOS

Investigar os elementos psicomotores dos movimentos corporais presentes no repertório de brincadeiras infantis relatadas por um grupo de Idosos, bem como seus níveis de Tomada de Consciência Corporal.

Quanto aos objetivos complementares:

- Identificar as brincadeiras que fazem parte do repertório infantil dos Idosos.
- Analisar as brincadeiras relatadas pelos Idosos sob o ponto de vista dos elementos psicomotores presentes nos movimentos executados.
- Identificar os níveis de Tomada de Consciência dos Idosos em relação aos movimentos corporais envolvidos nas brincadeiras relatadas.
- Discutir a potencialidade das brincadeiras do repertório infantil relatado pelos Idosos para a organização de processos diagnósticos e de intervenção para a redução de dificuldades psicomotoras e melhorias da Tomada de Consciência Corporal.

5.2 SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida com alunos Idosos do programa de Educação de Jovens e Adultos de um colégio estadual de Terra Rica – PR, selecionados conforme idade, igual ou superior a 60 anos (Quadro 1). De acordo com a secretaria do colégio, o número de matrículas desses sujeitos tem aumentado significativamente nos últimos cinco anos. Em sua maioria, são trabalhadores aposentados em busca de conhecimento e maior inserção social.

A amostra foi composta por 15 Idosos devidamente matriculados na Educação de Jovens e Adultos do Colégio selecionado. O Colégio foi escolhido por ser de mais fácil acesso ao pesquisador. Do total da amostra investigada, 9

(60%) eram do sexo masculino e 6 (40%) do sexo feminino, com idade entre 60 e 67 anos.

Quadro 1: Dados de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Idade
S1	F	60
S2	M	65
S3	F	60
S4	M	62
S5	M	67
S6	F	60
S7	F	61
S8	M	62
S9	F	63
S10	M	61
S11	M	65
S12	M	61
S13	F	62
S14	M	60
S15	M	64

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em atenção à etapa de coleta de dados e com o fim de apresentar os objetivos e métodos da pesquisa, foi estabelecido contato com a diretora do estabelecimento de ensino envolvido na coleta dos dados, obtendo-se, assim, autorização por escrito para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo I). Em seguida, foi entregue aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II), contendo os procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo, conforme as indicações do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Algumas entrevistas-piloto foram realizadas com o sentido de aprimorar a versão final dos instrumentos da pesquisa. A coleta definitiva dos dados foi

realizada por meio de uma entrevista clínica, investigando as brincadeiras infantis e seu potencial psicomotor e o processo de Tomada de Consciência dos sujeitos em relação ao próprio corpo. Os dados foram coletados em horários estabelecidos conforme a programação e presença dos sujeitos na escola.

A entrevista clínica foi realizada individualmente e constituiu-se de dois momentos. No primeiro, solicitamos aos sujeitos que relembassem brincadeiras que tivessem brincado em sua infância, ressaltando suas principais características de movimento corporal; em um segundo momento, pedimos que realizassem uma adaptação da prova “andar de gatinhas” descrita por Piaget em sua obra Tomada de Consciência (1978a). A primeira parte da entrevista clínica foi elaborada e organizada pelo pesquisador com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Epistemologia e Psicologia Genética; a segunda parte foi adaptada pelo pesquisador a uma brincadeira bastante conhecida pelos Idosos, a Amarelinha, conforme levantamento prévio (teste-piloto); e à faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Kishimoto (2007), não se conhece a origem exata da Amarelinha. Ela faz parte dos jogos tradicionais nos quais seus criadores são anônimos. Sua tradição e universalidade são comprovadas por sua existência entre povos antigos, como os da Grécia e países do Oriente, que já praticavam a Amarelinha como brincadeira diária cujas características eram as mesmas de hoje. A autora justifica essa herança lúdica pelo poder do conhecimento empírico e da expressão oral, que perpetua a cultura infantil ao longo da história da humanidade como segue:

Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (KISHIMOTO, 2007, p. 15).

Essa tradição da Amarelinha mantém-se no contexto histórico-cultural brasileiro e é considerada uma das brincadeiras mais antigas do Brasil. Essa condição foi outro fator importante para o seu uso como instrumento de avaliação

do processo de Tomada de Consciência corporal dos Idosos entrevistados nesta pesquisa.

Fortes indícios apontam para sua origem com a chegada dos portugueses no país por volta de 1500 (BERNARDES, 2005). Por outro lado, sua presença universal no país é ainda confirmada pelo mapa de brincadeiras organizado pelo jornal *Folha de São Paulo*, em uma iniciativa da *Folhinha*, suplemento infantil do jornal. A Amarelinha foi citada como brincadeira realizada em todas as regiões brasileiras. Lançado em maio de 2009, esse projeto teve como objetivo levantar o repertório de brincadeiras no Brasil na atualidade. De maio a julho, a *Folhinha* recebeu 10.204 inscrições de crianças das cinco regiões do país, com participação maior do Sul e do Sudeste. Com esses dados, foi possível identificar que a Amarelinha possui diferentes nomes nas regiões do Brasil: Academia (RN e PB), avião (AL e RJ), boneca (PI), cademia (PE), canção (MA), macacão (SE), macaco (BA), pula-pula (PB), Amarelinha (SP e RJ), maré (RJ e RS), quadrinhos (PB), queimei (SC), sapata (RS), casco (RJ), amarelas (RJ e MG), casa de boneca (CE), céu e inferno (PB e PR) e macaca (AC, PA, AP, CE, RS e PI).

Embasada em questões previamente definidas pelo entrevistador e zelando para que o contexto da investigação se tornasse muito semelhante ao de uma conversa informal, a primeira parte da entrevista clínica levou em consideração os direcionamentos estabelecidos por esse método. Nesse caso, o pesquisador pode fazer perguntas extras para elucidar questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha fugido ou tenha dificuldades com o tema (BONI e QUARESMA, 2005).

As questões que nortearam essa primeira parte tiveram o objetivo de levantar o repertório de brincadeiras infantis dos Idosos e os movimentos realizados durante essas atividades. Iniciamos os questionamentos com temas referentes ao passado de cada um, como forma de ativar a memória dos Idosos, e aos poucos direcionamos os questionamentos para nossos objetivos. As perguntas previamente definidas foram:

1^a.) Vamos conversar agora sobre o tempo em que você era criança. Você lembra de alguma coisa daquela época? Onde você morava? Com quem vivia? Havia mais crianças nesse lugar?

2ª.) Nesse tempo você brincava muito? Você se lembra quais eram as brincadeiras naquele tempo? Do que você brincava? Que partes do corpo você acredita que mais usou em determinadas brincadeiras? Havia muito espaço para brincar?

3ª.) Eu tenho aqui um livro com uma imagem de várias brincadeiras (Figura 2.) você quer olhá-la para ver se conhece alguma dessas brincadeiras? Quais você conhece? Como se brinca?

4ª.) E hoje, com a idade que você tem, acredita que faria os movimentos que fazia quando brincava no tempo de criança?



Figura 2. Quadro de Pieter Brueghel de 1560 que representa vários Jogos Infantis. Fonte: *O Prazer de Explorar Belas Pinturas*. Tradutor: Maria Magdalena Lamaison Urioste. Editora: Editora Ática, SP. Ano: 1999.

A segunda parte da entrevista clínica teve como objetivo identificar o nível de Tomada de Consciência corporal dos Idosos. Para isso, utilizamos a brincadeira conhecida como Amarelinha, adaptando a atividade à prova “andar de gatinhas” por ser simples e capaz de proporcionar momentos apropriados para a adaptação do método clínico piagetiano e dos pressupostos teórico-metodológicos presentes na obra *A Tomada de Consciência* (1978a), além de estar presente no âmbito cultural dos Idosos, como tratado nos procedimentos para a coleta de dados, possibilitando maior domínio dos movimentos

necessários, se aproximando assim da prova usada por Piaget. Outra justificativa se concentra no fato de estar presente nos objetivos desse trabalho o levantamento das brincadeiras do repertório infantil desses Idosos, discutindo a potencialidade dessas atividades em um processo de intervenção para melhorias da Tomada de Consciência corporal. Sendo assim, avaliar a Tomada de Consciência corporal por meio de uma brincadeira, possibilita-nos inferir que seja possível, em um processo investigativo prático, trabalhar com intervenções com a finalidade de levar o sujeito a tomar consciência de seu corpo em movimento – limites e possibilidades - por meio de atividades que faça parte de sua história e cultura, rompendo ou amenizando o automatismo cognitivo e proporcionando um novo olhar frente aos desafios corporais que lhes são impostos no dia a dia.

Essa adaptação consistiu na reprodução da seqüência realizada na atividade quanto às falas do autor. Primeiramente pediu-se aos sujeitos que jogassem a Amarelinha até chegar à quarta casa e, depois, que explicassem verbalmente como o fizeram. Em seguida, foram convidados a demonstrar os movimentos que imaginavam necessários para a realização dessa atividade com a ajuda de uma pequena boneca de pano. A fim de facilitar sua manipulação foi disponibilizada uma folha de sulfite com o desenho de um jogo de Amarelinha. Se necessário, o pesquisador poderia se colocar diante da Amarelinha e o sujeito lhe daria as instruções como, por exemplo, o que precisa ser feito, qual membro avança primeiro entre outros. Após isso, solicitou-se aos sujeitos que realizassem novamente a Amarelinha, porém descrevendo cada movimento do corpo à medida que os fossem realizando. Em caso de descrição verbal incompatível com os movimentos realizados pediu-se aos sujeitos que executassem novamente os movimentos e verificassem se a descrição estava adequada. Se não, relatar as incompatibilidades entre verbalização e movimentos. Enfim, com base em Piaget (1978a), se tais recursos não fossem suficientes, sugeria-se que os sujeitos realizassem a Amarelinha com bastante rapidez, parando quando o pesquisador dissesse “pare”, sendo solicitado a descrever o último movimento demonstrado.

No intuito de tornar o trabalho fidedigno à obra de Jean Piaget (1978a) as intervenções do pesquisador foram similares às do autor na prova “andar de gatinhas”, conforme consta abaixo¹¹.

➤ COMO VOCÊ FAZ?

Você poderia me explicar como fez para brincar?

➤ MAS O QUE MOVE PRIMEIRO?

Qual foi a primeira parte do seu corpo a se mover?

➤ ANDE MAIS UMA VEZ E OBSERVE BEM O QUE ESTA FAZENDO;

Brinque mais uma vez e preste bastante atenção no que irá fazer;

➤ MOSTRE-ME COMO FAZER.

Me ensine a brincar;

➤ COMO VOCÊ FAZ?

Pode falar como fez?

➤ MOSTRE-ME COMO É NO URSO.

Mostre-me como é nessa pequena boneca;

➤ É ASSIM QUE VOCÊ ANDA?

Foi assim que você fez?

➤ MOSTRE-ME O QUE DEVO FAZER (NO CHÃO);

Agora eu vou brincar, diga o que devo fazer;

➤ É COMO VOCÊ ME DISSE?

Estou fazendo como você fez?

➤ ANDE MAIS UMA VEZ E ME DIGA EXATAMENTE O QUE VOCÊ FEZ.

Brinque mais uma vez e me diga exatamente o que esta fazendo.

➤ ANDE NOVAMENTE PROCURANDO DESCREVER, DURANTE A PRÓPRIA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE, O QUE VAI FAZENDO;

Brinque novamente e descreva, durante a execução da atividade, o que esta fazendo;

➤ MUITO BEM. ANDE MAIS UMA VEZ E PRESTE BEM ATENÇÃO;

Brinque mais uma vez e preste bastante atenção.

➤ VOCÊ SE LEMBRA DE COMO DIZIA ANTES?

¹¹ Os questionamentos em Caixa Alta foram retirados da obra piagetiana e o que esta em negrito foi a adaptação realizada para o presente trabalho.

Você está fazendo como dizia antes?

➤ ESTAVA CERTO?

Estava certo ou errado?

É necessário ressaltar que por se tratar de uma adaptação da obra piagetiana, a presente pesquisa apresenta características que a diferenciam da realizada pelo autor. Piaget optou por trabalhar com atividades pertinentes a questão sensoriomotriz enfocando crianças. Em nosso caso, a atividade também possui caráter motor, no qual as diretrizes do processo de Tomada de Consciência exigem a ativação de conhecimentos relativos ao corpo e verbalizados pelos idosos. Os dados obtidos em nossa pesquisa são classificados em níveis, semelhantes aos encontrados por Piaget (1978a) de acordo com as respostas verbalizadas pelos sujeitos da pesquisa. São apresentados no tópico seguinte.

5.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Utilizaram-se como base para a análise dos dados coletados três obras: *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*, de Vitor da Fonseca (1995); *A Tomada de Consciência*, de Jean Piaget (1978a); e a dissertação de mestrado *Prevenção de Dificuldades na Construção do Espaço Topológico por meio de Intervenção Pedagógica com ênfase na área Psicomotora e Tomada de Consciência com alunos de Educação Infantil*, de Lilian Alves Pereira (2009). A primeira obra foi utilizada para identificar os elementos psicomotores presentes nas brincadeiras infantis lembradas pelos sujeitos da pesquisa, considerando a espontaneidade dos movimentos e suas relações com a teoria selecionada para análise. Fonseca (1995) descreve em sua obra as principais características dos elementos psicomotores. Para a análise psicomotora das atividades relatadas pelos sujeitos, seguimos essas características e as confrontamos com as características descritas pelos sujeitos chegando a um resultado final de classificação psicomotora.

A segunda e a terceira foram utilizadas para explorar as possibilidades de Tomada de Consciência corporal do Idoso por meio de uma atividade similar ao andar de gatinhas, neste caso, o jogo Amarelinha. Por essa razão, Pereira (2009) contribuiu de maneira fundamental para nosso trabalho, pois a autora realizou em seu estudo a adaptação dos níveis de Tomada de Consciência descritos por Piaget (1978a) a movimentos corporais de crianças diferentes do “andar de gatinhas”. Dessa maneira, restou ao pesquisador organizar níveis de Tomada de Consciência, muito próximos dos organizados nas duas obras, mas mais apropriados aos sujeitos e atividades propostas nesta pesquisa: Idosos.

Piaget (1978a), após sua observação, identificou e classificou os sujeitos em quatro níveis distintos, sendo eles: IA – Manifesta ausência de Tomada de Consciência; IB – O sujeito se desequilibra e oscila nos movimentos e conceitos, mas não há Tomada de Consciência conceituada de uma ação anterior; IIA – Há um desequilíbrio e início da regulação ativa. O sujeito toma consciência durante a intervenção; IIB – O sujeito toma consciência de maneira rápida, logo na primeira verbalização.

No trabalho realizado por Pereira (2009), após uma atividade realizada por crianças¹², adaptando os níveis piagetiano, chegou à seguinte sistematização: Nível I - Ocorre o êxito prático, possibilitado pela coordenação sensoriomotriz, mas sem a compreensão e explicação da ação realizada, ou seja, não há Tomada de Consciência; IA - Não consegue estabelecer relação entre a parte do corpo movimentada e o movimento realizado. O conceito acompanha a ação, existe a Tomada de Consciência parcial de sua ação; IB - Começa a descrever os movimentos realizados e as partes do corpo utilizadas, mas às vezes a ação substitui o conceito que o sujeito não se sente capaz de verbalizar. Existe ainda a necessidade de demonstrar a ação no ar, ou seja, há Tomada de Consciência parcial de sua ação; Nível II - Tomada de Consciência mais adequada, porém ainda não corresponde às variáveis envolvidas na ação; II A - Explicação da importância de determinadas partes do corpo para realizar cada um dos movimentos. Conceito mais elaborado da ação. A explicação evidencia que a

¹² Uma atividade com corda. A entrevista iniciou-se com o pedido de que a criança passasse por cima de uma corda sem que o seu corpo encostasse nela; em seguida, voltar para a posição inicial, passando por baixo da corda. Durante e após as atividades, solicitamos que a criança explicasse e justificasse suas ações.

ação foi planejada e que as decisões foram tomadas conscientemente; IIB - Há Tomada de Consciência plena de todas as variáveis envolvidas na ação: sujeito e objeto.

Neste trabalho, os Idosos foram identificados sob essa mesma perspectiva. Sendo classificados em níveis distintos: IA – Expressa ausência de Tomada de Consciência. O Idoso consegue realizar com êxito prático a atividade proposta, no entanto, não há explicação e justificativa verbais da ação realizada; IB – Começa a descrever melhor a ação realizada, mas ainda oscila bastante nos movimentos e conceitos. Confunde-se entre a ação e verbalização – realiza determinados movimentos, mas explica de outra forma – Durante várias vezes se questiona sobre sua própria ação, mas não consegue estabelecer o vínculo com sua fala. Há Tomada de Consciência parcial; IIA – Nível mais estruturado e melhor elaborado de Tomada de Consciência. O Idoso consegue explicar sua ação de maneira consciente após a intervenção do pesquisador. Não há Tomada de Consciência na primeira verbalização, contudo, após a contra-argumentação – intervenção do pesquisador – o sujeito se desequilibra e toma consciência de sua ação corrigindo a primeira verbalização.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são descritos e discutidos, fundamentados na teoria que sustenta esta dissertação, os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os Idosos participantes. A primeira parte se dedica à exposição dos dados relativos à rememoração das brincadeiras infantis dos Idosos. Eles nos possibilitaram uma reconstituição do pano de fundo que permeou o cotidiano desses sujeitos, que vão desde as justificativas que esclarecem o pouco tempo dedicado às brincadeiras em sua infância até o levantamento de hipóteses sobre os motivos das limitações corporais dos Idosos. Balança-Caixa e Amarelinha foram reconhecidas como as mais conhecidas entre os Idosos entrevistados. As duas brincadeiras foram analisadas do ponto de vista de seus elementos corporais.

A segunda parte relata os dados referentes à Tomada de Consciência corporal, revelando que a maioria dos Idosos não apresentou Tomada de Consciência de suas ações corporais. Além disso, os Idosos que apresentaram Tomada de Consciência mostraram-se em dúvida se confrontados às contra-argumentações do pesquisador.

6.1. PRIMEIRA PARTE DA ENTREVISTA CLÍNICA

As questões analisadas foram apenas as que revelaram dados pertinentes aos nossos objetivos na primeira parte da entrevista clínica. As respostas dos sujeitos a cada uma das questões propostas pelo pesquisador foram agrupadas por sua similaridade em categorias e foram computadas. Na primeira questão referente a quantidade de tempo dedicado à brincadeiras na infância (Tabela 2) foram organizadas três categorias de respostas: 1) Muitas horas durante o dia, 2) poucas horas durante o dia e 3) poucas horas durante a noite.

Tabela 2 – Quantidade de tempo que os Idosos dedicavam à brincadeira

Categorizações	Entrevista
A) Muitas horas durante o dia	26,7% (4)
B) Poucas horas durante o dia	53,3% (8)
C) Poucas horas durante a noite	20% (3)
Total	100% (15)

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas clínicas com idosos.

As respostas agrupadas na categoria muitas horas durante o dia (26,7%) sugerem que as brincadeiras faziam parte da rotina diária dos Idosos. Um deles comentou: *“Se deixasse a gente brincava o dia todo”*, outro também disse: *“Nós brincava o dia inteiro”*. As respostas agrupadas nas categorias B e C, em conjunto com as explicações dos Idosos fazem-nos supor que o trabalho doméstico determinava o seu tempo para brincar. Um dos Idosos entrevistados que respondeu que costumava brincar poucas horas durante o dia relata: *“Era duro, a gente brincava só um pouco antes de ir pra roça”*, outro descreve: *“Tinha um tempo pra brincar né, mas não era só brincar porque tinha mais coisas pra fazer”*. Um dos Idosos que responderam brincar “poucas horas durante a noite” relatou: *“De dia trabalho e de noite brincadeira”*. Outro disse: *“Enquanto o pai da gente ficava escutando rádio com os vizinhos, a gente brincava no terreiro”*.

Levando em consideração que a média de idade dos Idosos participantes do trabalho seja de 62 anos, podemos nos remeter ao período vivenciado por eles em torno de 1947 a 1959, do nascimento aos 12 anos respectivamente. Período esse caracterizado pelo início do avanço de estratégias governamentais com campanhas para difundir a escolarização, programas de alfabetização, ensinos supletivos e outras iniciativas (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Sendo o início de diretrizes mais plausíveis para a educação, ainda havia mais de 40% da população analfabeta¹³, subentende-se que os privilegiados para o acesso escolar estavam nos grandes centros urbanos onde, paralelo a isso, a busca por mão-de-obra qualificada também marcava época (ROMANELLI, 2001). Dessa forma, muitos sujeitos do interior, como no caso dos Idosos de nosso trabalho, em que a predominância de trabalho era rural, ainda estavam alienados

¹³ Fonte: IBGE, Censo demográfico de 2000.

e à margem do processo escolar e, conseqüentemente, da formação física¹⁴. Dedicavam seu tempo a atividades da lida diária e pesada da zona rural – Trabalhar na roça e zelar pela propriedade alimentando os animais foram alguns exemplos mencionados por eles - como descreveram vários sujeitos da pesquisa, e tinham pouco tempo para dedicarem-se às brincadeiras. Isso pode explicar porque a maioria dos sujeitos, 8 (53,3%), brincava apenas poucas horas durante o dia.

Quanto aos locais nos quais brincavam (Tabela 3), 10 (66,7%) sujeitos disseram ter vivido sua infância na zona rural, com espaços amplos para brincadeiras. A fala de um dos sujeitos exemplifica as respostas dadas: *“Morava num sítio. Era uma colônia. Então tinha um monte de casinha pertinho uma da outra e um terrero grande pra brincar”*. Enquanto 5 sujeitos (33,3%) afirmaram que passaram sua infância na zona urbana, com espaços reduzidos, como ruas e quintais: *“Não tinha asfalto na rua, era tudo de terra e a gente brincava por ali mesmo”* explicou um dos sujeitos.

Tabela 3 – Locais em que os idosos costumavam brincar

Categorizações	Entrevista
A) Em espaços amplos (área rural)	66,7% (10)
B) Em espaços reduzidos (área urbana)	33,3% (5)
Total	100% (15)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

As justificativas realizadas na análise anterior também se concretizam nesse levantamento e os dados vão se completando na medida em que refazemos e compreendemos o passado dos sujeitos da pesquisa. Como a maioria (10 - 66,7%) morava na zona rural, em que a predominância do trabalho produtivo com os pais em substituição à educação escolar perdurou por muitos anos, havia pouco tempo para atividades específicas de lazer, como as brincadeiras. Kishimoto (1988) destaca que as crianças da zona rural, diferentemente das urbanas e, especialmente, das burguesas ou aristocratas

¹⁴ Mesmo não tendo caráter lúdico, os sujeitos que estavam inseridos no processo escolar tinham aulas de ginástica, trabalhando com o corpo em suas mais variáveis expressões.

viviam o trabalho produtivo e o lazer como uma única, sem diferenciação. No entanto, em contraponto, como os espaços para realização dessas atividades eram amplos, havia mais possibilidades de exploração dos movimentos corporais e do espaço quando brincavam livremente.

A importância de espaços amplos para realização de atividades motoras foi elencada por outros autores como sendo fundamental para o desenvolvimento motor e cognitivo infantil, uma vez que o contato direto com a natureza – subir em árvores, brincar em rios, entre outros - e a ampla área destinada ao brincar faz com que esses espaços ofereçam maior gama de possibilidades de exploração do meio (GALLAHEU e OZMUN, 2001; KISHIMOTO, 2000).

Diferente dos dias de hoje, a partir do último quarto do século XX, segundo Fávero (2004), a criança tinha no brincar o seu passatempo preferido e os benefícios cognitivos e motores também ocorriam, quando comparado à zona rural, embora em escalas e direções diferenciadas.

Quanto aos companheiros de brincadeiras (Tabela 4), as respostas dos Idosos revelam que 40% dos sujeitos brincavam apenas com os irmãos, como explicou um deles: *“Era só com os irmãos mesmo”*. Um único Idoso comentou ter brincado apenas com seus vizinhos (6,7%) e 8 (53,3%) sujeitos disseram ter brincado com os irmãos e com os vizinhos, como afirma um dos Idosos entrevistados: *“Além dos meus irmãos, tinha também mais umas crianças que morava do lado de casa”*.

Tabela 4 – Sobre os demais participantes das brincadeiras

Categorizações	Entrevista
A) Com os irmãos	40% (6)
B) Com os vizinhos	6,7% (1)
C) Com os irmãos e com os vizinhos	53,3% (8)
Total	100% (15)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

Os dados revelam que a interação social entre os Idosos, quando crianças, ocorria de maneira oportuna nesse período, mesmo que em pequenos grupos.

Sobre esse tema, temos em Perret-Clermont (s/d) uma rica contribuição. Piagetiana, a autora destaca em sua obra o desenvolvimento da inteligência por meio de interações sociais. Essas interações possibilitam ao sujeito um aumento em sua capacidade de coordenar diferentes pontos de vista¹⁵. Nesses momentos, Perret-Clermont (s/d) identificou que a troca coletiva pode facilitar o trabalho cognitivo e que, ainda mais profundo, o conflito sociocognitivo, causado por essa interação, pode desencadear os desequilíbrios¹⁶ que tornam necessárias elaborações mentais para reequilibrar¹⁷ essas estruturas. Esse processo proporciona o desenvolvimento cognitivo e conceitual dos sujeitos.

Moro (1987), que estudou a interação social da criança como forma de beneficiá-la cognitivamente, escreve sobre as situações de interação social que oferece conflito cognitivo para os sujeitos designando a esse momento grande importância por fazer com que novos esquemas e novas coordenações sejam construídos por ele. A autora afirma que esse processo mobiliza o sistema psicogenético¹⁸ e proporciona o desenvolvimento cognitivo, entendido como construção ativa do sujeito, em que cada estrutura é originada de uma estrutura anterior e origina a que a segue, em um processo contínuo de ampliação e, ao mesmo tempo, co-existência de saberes.

Sobre a descrição das brincadeiras de infância dos Idosos, perguntamos quais eram e como eram realizadas. Para auxiliar a rememoração dessas informações mostramos a obra *Jogos Infantis* (Pieter Brueghel), como descrito anteriormente. Deste quadro as brincadeiras mais citadas foram Balança-Caixaão (9 - 60%) e Amarelinha (12 - 80%). A maior incidência da brincadeira Amarelinha nestas respostas confirma a adequação de sua escolha como instrumento de avaliação desta pesquisa por ser bastante conhecida pelos Idosos entrevistados. Cabe ressaltar, como tratamos na metodologia desse trabalho, que essa atividade foi escolhida para a avaliação da Tomada de Consciência dos sujeitos por fazer

¹⁵ É a cooperação de que tratamos fundamentados em Piaget na seção sobre a tomada de consciência

¹⁶ São momentos produzidos por perturbações que provocam dificuldades de assimilação.

¹⁷ Troca de um estado de desequilíbrio por outro de equilíbrio. No estado de equilíbrio as estruturas possibilitam a assimilação do objeto do conhecimento ou as estruturas se modificam (acomodação) para poder assimilar o elemento. O estado de equilíbrio resulta da interação entre assimilação e acomodação.

¹⁸ Expressão para designar, no contexto piagetiano, o conjunto de processos e mecanismos que promovem o desenvolvimento cognitivo.

parte da tradição e universalidade dos jogos infantis, como relata Kishimoto (2007).

Outras brincadeiras identificadas no quadro e lembradas pelos Idosos foram: Cadeirinha, Cabra-Cega, Cabo de Guerra, Sete Marias, Pulando Sela, Cavalo de Pau, Plantando Bananeira, Perna de Pau, Barata e Brincadeiras de Roda (Tabela 5). Incluindo as duas brincadeiras mais citadas podemos dizer que 2 (13,4%) Idosos se recordaram de três brincadeiras, 5 (33,3%) lembraram-se de quatro brincadeiras, 5 (33,3%) de cinco, e 3 (20%) de seis brincadeiras (Tabela 6).

Tabela 5 – Incidência das brincadeiras lembradas pelos sujeitos

Categorizações	Entrevista
A) Amarelinha	80% (12)
B) Balança-Caixaão	60% (9)
C) Cadeirinha	33% (5)
D) Cabra-Cega	33% (5)
E) Cabo de Guerra	40% (6)
F) Sete Marias	33% (5)
G) Pulando sela	40% (6)
H) Cavalo de Pau	27% (4)
I) Plantando bananeira	27% (4)
J) Perna de Pau	27% (4)
K) Brincadeiras de roda	27% (4)
L) Barata	33% (5)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

É certo que essas brincadeiras fazem parte do repertório de atividades tradicionais que já não são praticadas com a mesma frequência pelas crianças de hoje, mas que marcaram época no passado. Considerado como parte da cultura popular e cultura corporal, os jogos e brincadeiras tradicionais guardam a produção de um povo. Ninguém sabe ao certo a origem desses jogos e brincadeiras, a única certeza é que foram passados de geração em geração, via comunicação oral (KISHIMOTO, 2007).

Tabela 6 – Quantidade de brincadeiras identificadas pelos idosos

Categorizações	Entrevista
A) Três brincadeiras	13,4% (2)
B) Quatro brincadeiras	33,3% (5)
C) Cinco brincadeiras	33,3% (5)
D) Seis brincadeiras	20% (3)
Total	100% (15)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

A maioria dos Idosos disse ter dificuldades para descrever as brincadeiras lembradas, conforme o relato de um deles: “*Já faz muito tempo meu filho, não me lembro de todos detalhes não*”. Expressões como essas ocorreram com frequência em nossas entrevistas e são explicadas porque “o ‘esquecimento’ e ‘as falhas da memória’ são as queixas mais freqüentes entre as pessoas que envelhecem” (PINTO, 1999, p.39). Talvez isso explique, em parte, certa insegurança dos Idosos ao responderem as questões. De acordo com o autor, a preocupação com a memória esta associada a necessidade que o Idoso sente de poder ser útil, lúcido e capaz de apresentar seu passado do modo como o foi:

Uma série de ‘fantasmas’ advém da preocupação com a ‘falha da memória’. Entre eles, o medo de não ser apto a compreender o que é dito, de não se lembrar de coisas importantes, de não poder se comunicar com outras pessoas, de não ser capaz de se cuidar e, em última instância, de se tornar ‘demente’.

No entanto, acreditamos que maior que esses “fantasmas” são os motivos e maneiras como os Idosos se remetem ao passado. Todo esse cuidado que o Idoso demonstra ao remeter-se a seu passado é explicado por Bosi (1994, p.60) ao afirmar que:

[...] Ao lembrar o passado ele não está descansando por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida.

Na tabela 7 mostramos os resultados da entrevista em que levamos os Idosos a refletir sobre suas condições motoras atuais, indagando-os se sentiam capazes de realizar os mesmos movimentos das brincadeiras que foram descritas por eles. As respostas foram organizadas em três categorias: Sim, Não e Talvez.

Tabela 7 – E hoje, com a idade que você tem, acredita que faria os movimentos que fazia quando brincava?

Categorizações	Entrevista
A) Sim	26,7% (4)
B) Não	53,3% (8)
C) Talvez	20% (3)
Total	100% (15)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

Alguns Idosos, 3 (20%) apresentaram certa imprecisão ao responder esse questionamento. A maioria, 8 (53,3%) responderam Não e fizeram-nos supor a existência de medo de não conseguir, em função dos limites impostos pelas marcas do tempo, da saúde, do sedentarismo, entre outros. As mudanças no aparelho locomotor, a diminuição do tônus muscular e a perda de força, as perdas de mobilidade e elasticidade são características psicossomáticas na velhice e essas mudanças são sentidas dia após dia por esses sujeitos. No entanto, a velocidade com que essas alterações aconteceram na vida do Idoso depende de sua rotina motora, ou seja, se o sujeito é ativo ou não. O exercício físico pode retardar essas mudanças e ainda, melhorar a capacidade funcional do sujeito de maneira surpreendente (LORDA, 2001).

Fica claro nessas respostas que os Idosos conhecem mais suas limitações do que suas possibilidades. Supomos que essa conduta seja fruto de certas características de nossa sociedade: discriminadora e indiferente, que prefere sujeitar os Idosos a humilhações, evidenciando suas alterações funcionais como involuções do que levar esses sujeitos a tomarem consciência de que tais mudanças não são condições naturais para condená-los a falta de momentos agradáveis por meio de movimentos corporais. Por esse fato, acreditamos que o Idoso não toma consciência que, além de suas limitações, apresenta possibilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais importantes. Nesse sentido,

o trabalho proposto pelas UNATIs, entre elas a da Universidade Estadual de Maringá, parece ser capaz de conduzi-los a um mundo de possibilidades. Acreditamos que iniciativas como essas se situam naquilo que Chauí escreveu em apresentação do livro de Ecléa Bosi (1994, p.18): “O velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele [...] Mas, se os velhos são os guardiões do passado, porque nós é que temos de lutar por ele? Porque foram desarmados”. Essa é uma ferida aberta em nossa cultura que revela a velhice “oprimida, despojada e banida”.

Encontramos na fala da autora o sentido de nossa dissertação junto aos Idosos, parte de uma luta maior pelo resgate e valorização dessa faixa etária e grupo sociocultural. Parece-nos necessária a ousadia em se aventurar por caminhos já conhecidos, mas pouco explorados na atualidade, como no caso dos 26,7% dos Idosos entrevistados que afirmaram que se sentiram capazes de realizar os movimentos de outrora nas brincadeiras propostas pelo pesquisador.

Segue a análise dos elementos psicomotores encontrados nas explicações de duas atividades mais descritas pelos Idosos participantes deste trabalho. É importante destacar que identificamos expressões de Psicomotricidade espontânea entre todos os Idosos entrevistados, tendo em vista que suas brincadeiras não eram direcionadas por algum profissional capacitado em proporcionar e evidenciar momentos capazes de auxiliar o sujeito em seu desenvolvimento psicomotor. Como afirma Tomazinho (2003, p. 110), a Psicomotricidade se manifesta, mesmo que inconscientemente, por meio das brincadeiras realizadas, visto que elas são instrumentos para a manifestação de características psicomotoras:

[...] as brincadeiras corporais são meios de aprimorar funções neuropsicomotoras e fortalecer as conexões neuronais, pois, brincar com o corpo necessita de um estado de atenção, requer um controle corporal em situações de deslocamentos no espaço, uma percepção de seu corpo, uma tonicidade muscular, uma organização espaço temporal, um controle visomanual.

Esses dados facilitam hipótese de que os Idosos, quando brincavam com seu corpo no passado, realizavam essas funções de maneira espontânea e agradável.

Como já mencionado anteriormente, por serem descritas por mais de 50% dos sujeitos entrevistados, essas duas atividades – Balança-Caixaão e Amarelinha – foram analisadas à luz da teoria psicomotora de Fonseca (1995). Os elementos psicomotores fortemente presentes na espontaneidade das brincadeiras realizadas pelos Idosos enquanto crianças foram esses: Balança-Caixaão: Exploração do espaço, Esquema de tempo e Esquema corporal; Amarelinha: Coordenação motora global, Lateralidade e Equilíbrio.

1. Balança-Caixaão

A brincadeira Balança-Caixaão foi citada por 9 (60%) Idosos entrevistados. No manual de brincadeiras criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2006, p. 41) encontramos uma definição bastante similar às descritas pelos sujeitos:

Uma criança é escolhida para ser o rei e se senta em uma cadeira. Outro participante é eleito o servo. Ele se ajoelha de frente para o rei e apóia o rosto no seu colo. Os demais formam uma fila atrás do servo, cada um apoiando o rosto nas costas do companheiro da frente. Todos recitam: 'Balança caixaão, balança você, dá um tapa nas costas e vai se esconder!' O último da fila dá um tapa nas costas do que está na sua frente e se esconde. Uma a uma as crianças vão repetindo essa ação até que todas estejam escondidas. É a vez, então, do servo sair à procura dos colegas. Quando alguma criança for pega, o servo pergunta ao rei Como deverei levá-lo? E o rei responde, por exemplo, Andando com uma perna só! De costas! Com olhos fechados! Imitando uma galinha! Ganha quem for pego por último, com esta criança se tornando rei e escolhendo um servo [Grifo Nosso].

No mapa de brincadeiras do Brasil organizado pela *Folha de São Paulo*, essa brincadeira foi citada como sendo predominante na região sudeste do país. De maio a julho de 2009, a *Folhinha* recebeu 10.204 inscrições de crianças das cinco regiões do país, com participação maior do sul e do sudeste.

Um dos Idosos descreveu a brincadeira ressaltando seus elementos essenciais: *“Ficava um atrás do outro, e um sentado na cadeira aí um falava assim ‘balança caixaão, balança você, dá um tapa na bunda e vai se esconder’. Aí todo mundo ia esconder e ficava só o que tava em primeiro da fila. Aí ele tinha*

que procurar". Outro Idoso acrescentou que *"às vezes o rei, que ficava sentado, mandava trazer os outros pela orelha, cabelo, pé etc."* E outro ainda afirmou: *"tinha que limitar o lugar porque senão tinha gente que ia se esconder do outro lado do sítio"*.

Com base na obra de Fonseca (1995) identificamos nesta brincadeira alguns elementos psicomotores relativos à exploração do espaço, ao esquema de tempo e ao esquema corporal. Podemos assinalar o desenvolvimento de noções de tempo quando, por exemplo, os sujeitos dizem buscar um esconderijo dentro de um espaço estabelecido. Fonseca (1995, p.212) define que a organização espacial "[...] compreende a capacidade espacial concreta de calcular as distâncias e os ajustamentos dos planos motores necessários para os percorrer [...]".

Logo, nessa atividade, os cálculos sobre a distância a ser percorrida e os ajustamentos motores necessários para o cumprimento da tarefa eram realizados sempre que o sujeito se deparava com a situação de se locomover do ponto de partida até o esconderijo, e também do local onde estava escondido até o ponto inicial, em que o *"rei ficava sentado"*. Por isso, esses movimentos realizados na brincadeira Balança-Caixaão podem ser definidos como instrumento para organização espacial do sujeito, uma vez que estimulam "[...] as funções de análise espacial, processamento e julgamento da distância e da direção, planificação motora [...]" (FONSECA, 1995, p.212).

Outro aspecto psicomotor presente nessa atividade refere-se aos conceitos primários de organização temporal, evidenciados por meio da estrutura do som verbalizado pelos sujeitos em forma de rima. De acordo com Fonseca (1995, p.217), a "estruturação rítmica compreende a capacidade de memorização e reprodução motora de estruturas rítmicas". Quando os sujeitos da pesquisa explicaram a atividade, enfatizaram a característica principal da mesma por meio da cantiga: *"balança caixaão, balança você, dá um tapa na bunda e vai se esconder"*. Assim, a memorização e o ato motor estavam presentes também na atividade.

Por fim, o esquema corporal é observado no ato de trazer os sujeitos encontrados por partes específicas do corpo, como explicou um dos sujeitos: *"às vezes o rei, que ficava sentado, mandava trazer os outros pela orelha, cabelo, pé*

etc.” As respostas dessa tarefa envolvem a noção do corpo em termos de modelo espacial, no qual o sujeito deve primeiro encontrar o outro para trazê-lo dentro do parâmetro previamente estabelecido. Fonseca (1995, p.191) escreve que, em atividades como essa, “além de por em jogo a função de decodificação verbal e de codificação motora [...] o indivíduo tem que recorrer à localização conscientizada das partes do seu corpo”.

2. Amarelinha

A atividade foi descrita por 12 (80%) sujeitos da pesquisa. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2006, p.48) destaca em seu manual uma definição bastante similar às descritas pelos sujeitos:

Depois de desenhado o diagrama básico no chão, as crianças determinam uma ordem entre elas. A primeira vai para a área oval chamada céu e de lá atira a pedrinha no número 1. Sem colocar o pé nessa casa, ela atravessa o diagrama ora pulando com os dois pés, quando tiver uma casa ao lado da outra, e ora com um pé só. A Quando chegar à outra figura oval na extremidade oposta, onde está escrito “inferno”, faz o percurso oposto e volta para apanhar a pedra, sem pisar na casa em que ela está, repetindo o mesmo procedimento até que percorra todas as casas. A criança não pode pisar ou jogar a pedra na risca nem atirá-la fora do diagrama, se isso acontecer, ela perde a vez. Vence quem completar o percurso.

Assim, como a brincadeira anterior, a Amarelinha (Figura 3) foi uma das mais citadas no Mapa do Brincar no Brasil, organizado pela Folha de São Paulo em 2009. É uma das brincadeiras de rua mais tradicionais do Brasil, como apresentado na metodologia desse trabalho. As descrições dos sujeitos seguiram no mesmo sentido do exposto nos documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2006): *Tinha que riscar no chão as amarelinhas. Aí você jogava a pedrinha e pulava. Ai tinha o céu e o inferno, acho que era isso e pulava até chegar no final; Depois que a gente tava bom, ficava mais fácil de acertar a pedrinha na casinha certa e a gente fazia com facilidade os pulos pelas casinhas.*

movimentos pedais com referências perceptivo-visuais” (FONSECA, 1995, p.231). Outro elemento é a dissociação corporal que “compreende a capacidade de individualizar vários segmentos corporais que tomam parte na planificação e execução motora de um gesto ou de vários gestos intencionais sequencializados” (FONSECA, 1995, p.232).

6.2 SEGUNDA PARTE DA ENTREVISTA CLÍNICA

Por meio da Tomada de Consciência Corporal nos deparamos com uma situação interessante. Os níveis pouco estruturados de Tomada de Consciência de seus movimentos corporais foi característica presente na maioria dos Idosos e, aqueles que conseguiram tomar consciência de seus movimentos o fizeram a partir das contra-argumentações feitas pelo pesquisador.

A partir das verbalizações observáveis após a realização da brincadeira Amarelinha, os sujeitos foram analisados no que diz respeito ao nível de Tomada de Consciência Corporal. Partindo dessa análise, foi possível delimitar, adaptado de Piaget (1978a), três momentos significativos e distintos: Nível IA, Nível IB e Nível IIA.

No **nível IA**, no qual foram classificados os sujeitos que apresentam ausência de Tomada de Consciência. O Idoso consegue realizar com êxito prático a atividade proposta, no entanto, não há explicação e justificativa verbais da ação realizada. Verificamos que 7 Idosos (46,7%) apresentavam características relativas a esse nível (nível mais periférico da compreensão da ação). Do nível IA, exemplificamos a fala de um Idoso (S4 – 62 anos). Chamamos atenção para o fato de o sujeito mostrar a parte do corpo que acredita usar durante a atividade e a falta de respostas na explicação e descrição de seus movimentos durante a brincadeira.

P: Você poderia me explicar como fez para brincar?

(S4 – 62 anos): *Ah, não sei explicar não heim.* (Mas havia realizado o movimento corretamente)

P: Então me diga qual foi a primeira parte do corpo a se mover.

(S4 – 62 anos): (mostrou a perna direita).

P: Quais partes do corpo você mais usou durante a atividade?

(S4 – 62 anos): (não respondeu).

P: Brinque mais uma vez e preste bastante atenção no que irá fazer. Agora me explique como fez.

(S4 – 62 anos): *Fiz do mesmo jeito.*

P: E você pode me dizer de que jeito foi esse?

(S4 – 62 anos): (não respondeu).

P: Mostre-me como fazer nessa pequena boneca.

(S4 – 62 anos): *É assim* (realizou o movimento com um pé só em todos os quadrados)

P: Foi assim que você fez?

(S4 – 62 anos): *Foi.*

P: Quando eu fiz com outro senhor, ele fez com um pé nos quadrados individuais e com os dois pés nos quadrados duplos, sem pisar no quadrado em que estava a pedrinha. Você acha que o seu jeito é igual ou diferente?

(S4 – 62 anos): *Igual*

Mesmo realizando o movimento corretamente o sujeito não conseguiu explicar sua ação. Não saber explicar: **P: Você poderia me explicar como fez para brincar?** (S4 – 62 anos): *Ah, não sei explicar não heim.* (Mas havia realizado o movimento corretamente), não responder as indagações realizadas:

P: Quais partes do corpo você mais usou durante a atividade? (S4 – 62 anos): (não respondeu). **P: E você pode me dizer de que jeito foi esse?** (S4 –

62 anos): (não respondeu), revela o caráter periférico de Tomada de Consciência Corporal. Ainda referente ao nível IA, mostramos as falas de outro sujeito (S10 – 61 anos), que ao ser questionado sobre a primeira parte do corpo que utilizou para fazer o movimento de saltar ele respondeu:

(S10 – 61 anos): *A perna.*

P: A direita ou a esquerda?

(S10 – 61 anos): *Essa daqui* (mostrou a perna esquerda).

P: Essa foi a primeira parte que você mexeu primeiro para saltar nos quadrados?

(S10 – 61 anos): (Silêncio) *A Não, foi tudo junto.*

P: Tudo o que?

(S10 – 61 anos): *O corpo todo.*

Nesse caso o sujeito não estabeleceu relações entre o membro corporal usado para execução do movimento e o movimento final realizado. Isso fica claro

nas justificativas e descrições dos movimentos de maneira ampla, sem inferências específicas da ação.

Resultado bastante similar foi encontrado no trabalho de Pereira (2009), que no caso, crianças, foram classificadas no nível mais primário de Tomada de Consciência por não estabelecerem vínculos entre a ação e a verbalização, fazendo descrições globais com pouca argumentação.

No **nível IB**, em que os sujeitos começam a descrever melhor a ação realizada, mas ainda oscilam bastante nos movimentos e conceitos, principalmente quando da contra-argumentação. Confundem-se entre a ação e verbalização – realiza determinados movimentos, mas explica de outra forma – Há Tomada de Consciência parcial; Nesse nível a incidência diminuiu de sete Idosos (46,7%) para cinco (33,3%). Apresentamos as verbalizações de uma Senhora (S1 – 60 anos) que, diante da intervenção do pesquisador questionando sobre sua ação, oscila em sua argumentação e começa descrever melhor os movimentos realizados, no entanto se mostra bastante confusa entre a ação realizada e sua verbalização, evidenciando uma incerteza principalmente quando o pesquisador fazia suas contra-argumentações, como segue:

P: Você poderia me explicar como fez para brincar?

(S1 – 60 anos): *Eu joguei a pedrinha e depois comecei a pular nos quadrados.*

P: E qual foi a primeira parte do seu corpo a se mover?

(S1 – 60 anos): (Silêncio) *Foi as pernas né, pra pular.*

P: Brinque mais uma vez e preste bastante atenção no que irá fazer. Agora me diga o que moveu primeiro.

(S1 – 60 anos): *Foi as pernas e os braços, tudo.*

P: Mostre-me como fazer nessa pequena boneca.

(S1 – 60 anos): *Joga a pedrinha e depois começa a pular nos quadrados, menos no que esta a pedrinha.*

P: E o que move primeiro?

(S1 – 60 anos): (silêncio) *acho que é as pernas né.*

P: Um outro senhor me disse que a primeira parte do corpo a se mover são os braços para jogar a pedrinha, você acha que ele estava certo ou errado?

(S1 – 60 anos): *Ta certo, os braços e as pernas, do jeito que falei.*

Nesse trecho da entrevista, percebemos que ela não estava segura em suas respostas e oscilou por algumas vezes: (Silêncio) *Foi as pernas né, pra pular - Foi as pernas e os braços, tudo* – (silêncio) *acho que é as pernas né - Ta certo, os braços e as pernas, do jeito que falei.* As contra-argumentações feitas não

foram suficientes para que houvesse a Tomada de Consciência dos elementos envolvidos nesta ação primária da atividade. Em outra entrevista, um senhor (S12 – 61 anos) realiza a atividade jogando a pedrinha no quadrado de número três, inicia os saltos com a perna direita, termina com êxito toda a seqüência de saltos e no retorno pega a pedrinha e termina a atividade. No entanto, quando questionado sobre como fez, ele explica de uma outra forma:

(S12 – 61 anos): *Eu joguei a pedra ali (mostrando o quadrado de número três) e depois fui pulando com um pé só e depois com os dois juntos.*

P: Com que pé você começou?

(S12 – 61 anos): *Foi com o esquerdo né, esse aqui (indicando a perna esquerda)*

P: E depois o que fez?

(S12 – 61 anos): *peguei a pedra e fui até o final e depois voltei.*

P: Faça novamente a atividade e preste bastante atenção no que vai fazer. Me explique como fez.

(S12 – 61 anos): *Fui com essa perna (indicando a esquerda), peguei a pedrinha, fui até o final e depois voltei (Realizou o mesmo movimento que havia falado anteriormente).*

P: Foi como o senhor havia feito anteriormente?

(S12 – 61 anos): *Foi*

Essa fala exemplifica outra característica do nível IB, no qual o Idoso realiza um movimento e descreve de outra forma: *Foi com o esquerdo né, esse aqui (indicando a perna esquerda) - peguei a pedra, fui até o final e depois voltei*, quando na verdade o que ele fez foi começar a saltar com a perna direita e pegar a pedra apenas na volta. Na seqüência realiza o movimento do mesmo modo como descreveu: *Fui com essa perna (indicando a esquerda), peguei a pedrinha, fui até o final e depois voltei (Realizou o mesmo movimento que havia falado anteriormente)*, ou seja, o conceito é que dirige a ação e não há Tomada de Consciência de todas essas mudanças, e sim uma Tomada de Consciência parcial.

No **nível IIA**, nível mais estruturado e melhor elaborado de Tomada de Consciência encontrado neste trabalho, o Idoso consegue explicar sua ação de maneira consciente após a intervenção do pesquisador. Não há Tomada de Consciência na primeira verbalização, contudo, após a contra-sugestão – intervenção do pesquisador – o sujeito se desequilibra e toma consciência de sua ação corrigindo a primeira verbalização. Esse foi o único nível em que os sujeitos

apresentaram Tomada de Consciência. Cabe salientar que nesse trabalho com Idosos não encontramos Tomada de Consciência corporal imediata, logo nas primeiras verbalizações. A Tomada de Consciência só se tornou possível após as contra-argumentações do pesquisador.

Classificamos três Idosos (20%) no nível IIA. Esse foi nível melhor elaborado dos sujeitos da pesquisa, em que a Tomada de Consciência ocorre a partir da intervenção do pesquisador. Esse movimento que permite trazer à consciência o que estava inconsciente depende, fundamentalmente, do pensar sobre, da atividade de reflexão. Dessa forma, as perguntas do pesquisador conseguem romper a automaticidade da ação dos Idosos, se concretizando assim as regulações ativas necessárias para a Tomada de Consciência. Esse processo pode ser observado no trecho da entrevista de um senhor (S14 – 60 anos) que ao reproduzir seus movimentos na boneca se da conta de que sua verbalização explicando sua ação pode ser melhor, controlando outras variáveis como força e equilíbrio:

P: Me explique exatamente como o senhor fez?

(S14 – 60 anos): Com a mão eu joguei a pedra num quadrado né e depois comecei a pular nos quadrados até chegar no fim. Na hora de voltar eu peguei a pedrinha e terminei.

P: Você pode me mostrar nessa boneca como você fez?

(S14 – 60 anos): Eu fiz assim, joguei a pedrinha com pouca força pra acertar no lugar certo né e depois fui pulando assim, meio que se equilibrando assim pra não cair, esquerda, direito e esquerda, esquerda, direito e esquerda, sem pisar no lugar onde tá a pedrinha e vai até o final. Depois eu voltei do mesmo jeito, peguei a pedra e terminei.

P: Você pode fazer novamente e me explicar exatamente como fez?

(S14 – 60 anos): Primeiro me concentrei pra jogar a pedra certinho no lugar né e depois com essa mão (mão direita) eu joguei a pedra. Aí comecei a pular, primeiro com essa perna (esquerda) depois com as duas (direita e esquerda) e ia alternado né, esquerda, direita e esquerda e tomando cuidado quando era com uma perna só pra não cair. Na ida eu desviei sem pisa no lugar que tava a pedrinha e fui até o final. Na volta eu fui do mesmo jeito, peguei a pedrinha e cheguei até no fim.

No primeiro momento o sujeito tem uma explicação simples e incompleta dos movimentos que realizou: Com a mão eu joguei a pedra num quadrado né e depois comecei a pular nos quadrados até chegar no fim. Na hora de voltar eu peguei a pedrinha e terminei. Após explicar como fez demonstrando na boneca, o

sujeito toma consciência de que mais variáveis estão presentes em sua ação. Executando o movimento novamente, ele consegue explicar de maneira diferente e mais completa, evidenciando detalhes como: a concentração que teve pra jogar a pedra, a seqüência de saltos e com que perna, o desvio necessário para não pisar no lugar no qual estava a pedra e por fim, o retorno marcado por pegar a pedra e concluir a atividade.

Em outro caso muito interessante, a idosa (S13 – 62 anos) pensa sobre sua ação a partir da contra-argumentação final feita pelo pesquisador e pede mais uma oportunidade para fazer a atividade e concluir qual era a melhor maneira de se brincar:

P: Em outra entrevista, um senhor me disse que se pular com a perna esquerda no quadrado único você consegue ter mais equilíbrio. O que você acha disso?

(S13 – 62 anos): Ta errado né, é só com a direita mesmo (silêncio e observando o tapete com a amarelinha) mas será que da? Posso brinca de novo?

P: Pode, fique a vontade.

(S13 – 62 anos): (realizou os movimentos saltando com a perna esquerda nos quadrados únicos) Olha, é verdade mesmo. Da pra ser assim também. Tanto faz com uma perna ou com outra, acho que depende de cada um né, de qual perna que a gente confia mais (risos)

Nesse último caso, a senhora, havia pensado que saltar com a perna direita seria a única maneira de transpor os quadrados, mas após a contra-argumentação ela se deu conta de que poderia ser também com a outra perna e na prática comprovou que de ambos os jeitos pode dar certo, ficando a mercê da escolha do sujeito. Em ambos os exemplos, a passagem da inconsciência à consciência se mostra de fato como um processo, como nos ensinou Piaget (1978a). Esse processo faz com que haja reconstruções pelo sujeito até que a Tomada de Consciência seja atingida a partir das inferências e reflexões, culminando na capacidade de melhor verbalizar, explicando e justificando uma ação.

Tomando por referência os pressupostos teóricos estudados e os dados empíricos explicitados até aqui, no próximo tópico, buscamos elaborar inferências e considerações finais sobre o trabalho realizado no sentido de contribuir com os interessados no tema tanto do ponto de vista pedagógico como acadêmico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança e, depois, o adolescente, foram de fato temas de muitas pesquisas e estudos durante o século XX. No século XXI, percebe-se um considerável aumento na produção acadêmica da área da Gerontologia. O estudo dessa população foi negligenciado durante muito tempo por vários motivos, como salienta Papaléo Netto (1996) e revela alguns deles: falta de interesse dos pesquisadores, falta de embasamento teórico e o pouco investimento público e privado destinado para essas pesquisas. Outra razão citada é a falta de políticas públicas voltadas para esse grupo social. Segundo o autor, para o poder público o cuidado e investimento em crianças e jovens tem sido compreendido como de maior retorno para o conjunto da sociedade. No entanto, essa lógica veio repercutindo nos cuidados do Idoso:

A política de desenvolvimento que domina as sociedades industrializadas e urbanizadas sempre teve mais interesse na assistência materno-infantil e com os jovens. O investimento numa criança tem um retorno potencial de 60 anos ou mais de vida útil, produtiva, enquanto que amplos cuidados médico – sociais na tentativa de manutenção de uma vida saudável de um idoso não podem ser encarados como investimento. São na verdade um dever da sociedade para aqueles que deram tanto de si para as gerações futuras (PAPALÉO NETTO, 1996, p.5).

Atualmente, após a verificação do crescimento acentuado no número de Idosos e com ele os problemas de ordem médica, social e econômica, as circunstâncias mudaram e podem ser observadas pelo aumento do número de iniciativas governamentais e pesquisas direcionadas a essa população. Estamos distantes do nível alcançado por países do primeiro mundo que já haviam se organizado com um planejamento adequado para atender as necessidades dos Idosos muito antes delas se concretizarem, e ainda temos que romper muitas barreiras para tornar científico o conhecimento pertinente a essa população (PAPALÉO NETTO, 1996).

Nesta direção, em busca de um melhor atendimento às demandas e necessidades do Idoso, confirmamos a hipótese inicial ao fim deste trabalho. Acreditávamos que o repertório de brincadeiras infantis destes Idosos

apresentaria elementos psicomotores significativos para a organização de atividades voltadas para esta faixa etária. De outro lado, supomos que esses sujeitos se encontrariam em níveis periféricos de Tomada de Consciência Corporal.

Durante a investigação nos deparamos com a presença marcante e inconfundível da Psicomotricidade nas brincadeiras realizadas pelos Idosos quando crianças. Confirmamos que o repertório de brincadeiras infantis do Idoso é uma fonte de atividades psicomotoras por excelência. Destacamos a seguir os elementos fortemente presentes nas atividades analisadas: Exploração do espaço, Esquema de tempo, Esquema corporal, Coordenação motora global, Lateralidade e Equilíbrio. No que tange a investigação dos níveis de Tomada de Consciência Corporal encontramos como característica da maioria das entrevistas dos Idosos níveis periféricos de Tomada de Consciência de seus movimentos corporais – 80% das entrevistas: Níveis: IA – (46,7%) e IB – (33,3%) - apenas 20% dos participantes da pesquisa apresentaram tomar consciência de seus movimentos e o fizeram a partir das contra-argumentações feitas pelo pesquisador.

Os dados nos possibilitaram ainda identificar as brincadeiras que fazem parte do repertório infantil dos Idosos entrevistados. São elas: Amarelinha, Balança-caixão, Cadeirinha, Cabra-Cega, Cabo de Guerra, Sete Marias, Pulando cela, Cavalo de Pau, Plantando bananeira, Perna de Pau, Brincadeiras de roda e Barata. Expressões da cultura corporal, esses jogos e brincadeiras tradicionais são de fato um verdadeiro fenômeno. Resta saber qual é sua incidência entre as crianças de hoje para confrontar esses dados e supor como será a velhice das crianças de hoje.

Observamos a potencialidade das brincadeiras do repertório infantil relatados pelos Idosos para a organização de processos diagnósticos e de intervenção para a redução de dificuldades psicomotoras e melhorias da Tomada de Consciência Corporal. A partir de adaptações necessárias para a faixa-etária, essas atividades, por fazerem parte da história desses Idosos, podem ser motivadoras e facilitar o processo de intervenção piagetiana para melhoria dos níveis de Tomada de Consciência e também o trabalho psicomotor por serem atividades que, por si só já apresentam características desse trabalho.

É possível. Em mundo de desafios e possibilidades para o Idoso, chegamos ao fim desse trabalho com a certeza de que é possível sair do comodismo e traçar metas suficientemente capazes de proporcionar a essa população melhorias corporais e cognitivas, temas desse trabalho.

Após analisar os dados obtidos por meio dessa pesquisa, consideramos que uma intervenção psicomotora poderia trazer benefícios a esses sujeitos e, quando pensamos nos Idosos presentes nesse contexto, consideramos que essa intervenção poderia ser feita pautada nas atividades já conhecidas e realizadas por eles. Bosi (1994, p.53) explica que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças”. As lembranças nos proporcionaram dados fundamentais na compreensão do repertório de brincadeiras infantis dos Idosos, tornando-as ponto de partida de uma pesquisa futura que possibilitará um reencontro do Idoso com a prática dessas atividades de forma a auxiliar o conhecimento de seu corpo e beneficiá-lo com o encontro de suas possibilidades e limites.

Sobre a Tomada de Consciência, os dados nos revelaram a necessidade que o Idoso possui de intervenções para chegar a ela. A maioria dos Idosos não demonstrou tomar consciência de seus movimentos durante a avaliação, e os que a ela chegaram, necessitaram de situações problemas, contra-argumentações. Isso comprova a urgência em iniciativas capazes de pensar o Idoso no hoje, que como revelou esse trabalho, em sua baixa consciência corporal que pode lhe trazer riscos em acidentes funcionais, por exemplo. Um grande desafio para a educação da pessoa idosa é trazer o Idoso para o presente, fazê-lo pensar e sentir o presente, para que possa, no presente, encontrar-se com a própria vida e encontrar significados para ela.

Por esse fato, a Tomada de Consciência se apresenta nesse contexto como necessidade ao Idoso e capaz de beneficiá-lo não só em nível corporal e cognitivo, mas também em nível moral. Piaget (1994) salienta que a Tomada de Consciência favorece o avanço do processo de autonomia moral descrevendo os processos de heteronomia e autonomia. O primeiro se refere à coerção, ou seja, ao fato do sujeito encarar a regra, em determinado jogo, por exemplo, como uma verdade absoluta por vir de “Deus”, dos “Pais”, ou de outros “adultos”. A regra é

considerada inflexível, imutável, sagrada. O segundo processo se refere à cooperação, a um nível mais consciente e possibilita rever, discutir, debater, analisar as regras objetivando um consenso do grupo e em cada novo problema há negociação em busca do consentimento grupal. A transição da heteronomia, estágio considerado inferior, para a autonomia, estágio considerado superior, não é um processo que ocorre naturalmente, ficando na dependência de intervenções do meio social que cerca o sujeito. Essa transição é facilitada pela Tomada de Consciência contínua e gradativa por que, entre outros aspectos, as regras sociais são invenções ou convenções sociais e, sendo assim, históricas e não sagradas. O processo de Tomada de Consciência de sua ação e a dos outros permite ao indivíduo compreender as regras e normas sociais como imposições necessárias e provisórias, passíveis de questionamento e modificação.

De la Taille (1994) esclarece que a originalidade do pensamento piagetiano em relação a moral foi a de ter questionado o tipo de relação interpessoal estabelecido em diferentes culturas e sociedades, que podem ser estabelecidos pela coerção – heteronomia – e cooperação – autonomia. Dessa forma, De La Taille (1994, p.81) explica a relação interpessoal “[...] se for pela relação de coerção, será reforçado, no indivíduo, o egocentrismo, impedindo-lhe o acesso à racionalidade, à autonomia intelectual – que permite a crítica – e a liberdade decorrente”.

O desenvolvimento da autonomia moral em detrimento da heteronomia, que é caracterizada por uma forma de dependência do sujeito em relação a outros, pode ser favorecida pela Tomada de Consciência. Dessa forma, sugerimos que outros estudos realizem essa investigação prática de auxiliar os sujeitos a passarem da heteronomia para a autonomia tendo como instrumento a Tomada de Consciência. Já que no presente trabalho, objetivo principal da Tomada de Consciência esta relacionada ao movimento corporal.

Essa concepção nos permite afirmar que a população idosa carece de trabalhos práticos que as auxilie na passagem para a autonomia. Tal afirmação nos leva a questionar qual tem sido a relação exercida em nossa sociedade frente aos Idosos? Tem sido ela favorável a uma autonomia moral? Ou então tem se pautado em regras heterônomas de moralidade.

Outra contribuição de fundamental importância no que diz respeito ao Idoso se encontra nos dados referentes à sua memória. Por meio desse resgate se torna possível confrontar o Sujeito com seu passado, levando-o a refletir sobre suas mudanças, tomando consciência do que ele é no presente e não apenas do que ele foi.

Em seu trabalho intitulado *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (1994, p.46), Ecléa Bosi oferece uma gama de conhecimentos pertinentes a essas questões levantadas no presente trabalho sobre a memória dos Idosos. Para a autora:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força objetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Oferecer ao Idoso a oportunidade de remeter-se ao seu passado trouxe à tona também outras manifestações, como por exemplo, o brilho no olhar desses sujeitos ao contarem suas experiências anteriores. Sorrisos, lágrimas etc. foram freqüentes durante nossas entrevistas. O reencontro com seu passado fez com que a afirmação de Bosi (1994, p.48), ganhasse consistência nesse trabalho, sendo visível que:

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado.

Verificamos isso em vários momentos de nossa pesquisa. Nosso zelo pelo trabalho também se baseou em estudos anteriores que assinalam o esquecimento como uma constante da conduta dos Idosos. Segundo Pinto (1999, p.39) "o 'esquecimento', 'as falhas da memória' são as queixas mais freqüentes entre as pessoas que envelhecem". Talvez isso explique, em parte, certa

insegurança dos Idosos ao serem perguntados pela primeira vez sobre sua infância manifestada nos comentários: *“Será que vou lembrar?”*, ou, *“Já faz tanto tempo, nem sei se me lembro”*.

Isso explica o cuidado que tivemos em deixar o Idoso em um ambiente agradável e favorável a explorarmos suas lembranças, principalmente as relacionadas às atividades infantis. Finalizamos esse trabalho com o problema que lançamos para futuras reflexões. Esse consiste em realizar uma intervenção pautada nas brincadeiras infantis com enfoque psicomotor e ênfase na Tomada de Consciência Corporal, dando continuidade aos resultados encontrados nesse trabalho e corroborando para evoluirmos em nossos conceitos sobre o Idoso, suas limitações e Possibilidades.

Após o término deste trabalho percebemos o quanto ainda nos resta a saber sobre os Idosos com os quais convivemos e como melhor atendê-los. Neste sentido, consideramos importantes temas que deixaram de ser abordados por este trabalho. Entre eles, podemos destacar a organização e aplicação de atividades de intervenção psicomotora com Idosos tomando como ponto de partida as brincadeiras infantis relembradas por eles e elaborar e testar processos diagnósticos psicomotores com base em brincadeiras infantis com um número maior de Idosos com vistas a validar um teste e apresentá-lo aos profissionais desta área. Não faltam ideias para pesquisas futuras que possam seguir nessa direção científica de auxílio ao Idoso. Como pesquisadores, continuaremos a lutar pela promoção e divulgação desses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, Julian de. **A Escrita Infantil** – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ALVES, Gilberto Luiz. **Uma nova instituição educacional para o nosso tempo**. Revista de educação/universidade estadual do oeste de Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. V.1. Edunioeste, 2006.

ALVES, Regina Célia dos Santos. **Psicomotricidade I**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em www.psicomotricialves.com. Acesso em 26 de junho de 2008.

ALVES, Álvaro. M. P.; GNOATO, Gilberto. **O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960**. Psicologia em Estudo. Maringá, vol. 8, n.1, jan- jun, 2003.

BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (Dir.). **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e Brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de história da Educação**, São Paulo, n.4, jan/dez 2005.

BIONDO, Fabiana Poças. **A formação do conceito de gênero dos substantivos entre alunos do ensino fundamental**: Um processo de Tomada de Consciência. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – PR, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 26 de Junho de 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. 3ª edição. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei n .: 10.741, de 01 de Outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Diário Oficial da União; 2003.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo demográfico 2000: educação, resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CALIATTO, Susana Gakyia. **Avaliação da escrita em jovens e adultos**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP. 2005.

CALSA, Geiva. Carolina. O papel da psicopedagógica na aprendizagem escolar. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá, PR: Eduem, 2007. p. 81-90.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; PASINATO, Maria Tereza; KANSO, Solange. **Caminhos para a vida adulta**: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo. **Acentolândia**: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá - PR, 2009.

CLAPARÈDE, Eduard. **A Escola sob Medida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, José Francisco da. **Aprendizagem Pianística na Idade Adulta**: Sonho ou realidade. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas – SP, 2004.

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da. **Desenvolvimento psicomotor e cognitivo**: influência na alfabetização de criança de baixa renda. 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – SP, 1990.

DANIS, Cláudia; SOLAR, Claudie. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1998.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO e AGENDA PARA O FUTURO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos** – V CONFINTEA. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

DE LA TAILLE, Yves. **A Dimensão Ética na Obra de Jean Piaget**. Idéias, São Paulo. n20.85p.1994.

DELVAL, Juan. A fecundidade da epistemologia genética de Piaget. In: **SUBSTRACTUM**: temas fundamentais em psicologia e educação. Direção. Ana TEBEROSKY e Liliana TOCHINSKY. Tradução. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, n.1, 1997.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FABRIL, Fátima Regina. **Jean Piaget na Pedagogia: um estudo das fontes referenciadas na Psicologia da Educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – PR, 2008.

FÁVERO, Maria Teresa Martins. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá - PR, 2004.

FENALTI, Rita de Cássia de Souza. SCHWARTZ, Gisele Maria. Universidade Aberta à Terceira idade e a Perspectiva de Ressignificação do Lazer. **Revista paulista de Educação Física**, 17(2), 131-141. 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e formação de professores**: uma proposta de atuação. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP, 2006.

FONSECA, Vitor. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

FONSECA, Vitor da. **Insucesso Escolar** – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editora Âncora, 1999.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá - PR, 2009.

FURTADO, Valéria Queiroz. **Relação entre Desempenho Psicomotor e aprendizagem da Leitura e Escrita**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - SP, 1998.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adultos e idosos. 4.ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia**: A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai.-ago, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 14ª ed. São Paulo: Vozes, 2007.

LORDA, C. Raul; SANCHEZ, Carmem Delia. **Recreação na terceira idade.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC** – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada.** Editora Bookman, Porto Alegre, 2001.

MARTINS, Paulo de Sena. **Financiamento da educação básica:** critérios, conceitos e diretrizes. In: LIMA, M. J; ALMEIDA, M. R.; DIDONET, V. (orgs.) Fundeb: dilemas e perspectivas. Brasília: Edição independente, 2005, p.37-52.

MORO, Maria Lucia Faria. **Aprendizagem operatória:** a interação social da criança. São Paulo: Cortez; Curitiba: Scientia et Labor, 1987.

NEGRINE, Airton. A Educação Física e a Educação Psicomotriz. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília: MEC, 44: 60-63, jan./mar. 1980.

NEGRINE, Airton. **Educação Psicomotora** – A lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

NINA, Afonso Celso Brandão. **A organização percepto-motora e o aprendizado da leitura e escrita:** um estudo comparativo entre o teste metropolitano de prontidão e o teste de habilidades motoras amplas em alunos de classes de alfabetização – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas - AM, 1999.

OLIVEIRA, Gislene Campos de. **Psicomotricidade:** Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - SP, 1992.

OLIVEIRA, Gislene Campos de. **Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem.** In: SISTO, F. F. et all (org.), Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 175-195.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Princípios Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos.** 2004. Disponível em: www.cereja.org.br/lst_dnm_5.asp?Secavld=&WichPage=1 Acesso em: 29 de Março de 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In **Revista Brasileira de Educação.** Nº 12. Set., 1999.

OLIVEIRA, André Ricardo. FÁVERO, Maria Teresa Martins. **Possível relação existente entre a Psicomotricidade e a Escrita de Jovens e Adultos.** (Relatório PIBIC/CNPq). Paranavaí, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde.** Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PAPALÉO NETTO, Matheus. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada.** São Paulo, Atheneu, 1996.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED. Curitiba, 2006.

PEREIRA, Karina. **Perfil Psicomotor:** caracterização de escolares da primeira série do ensino fundamental de colégio particular. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos – SP, 2005.

PEREIRA, Lilian Alves. **Prevenção de dificuldades na construção do espaço topológico por meio de intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e tomada de consciência com alunos da educação infantil.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá - PR, 2009.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **Desenvolvimento da inteligência e interação social.** Lisboa: Instituto Piaget; Lisboa: Horizontes Pedagógicos, s/d.

PETRY, Rose Marie. **Educação Física e Alfabetização.** 3ª ed. Porto Alegre: Kuarup Ltda., 1988.

Piaget, Jean. **Representação do Mundo na Criança.** Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1978a.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender,** Edições Melhoramentos - Editora da USP, São Paulo, 1978b.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. 2ª ed Campinas, Papirus, 2003.

PINTO, Ana Lucia Fiebrantz. Memória: um desafio à autonomia do idoso. **Fam. Saúde Desenv.** Curitiba, v.1, n.1/2, p.39-48, jan./dez. 1999.

RANGEL, Anamaria Píffero. **Construtivismo**: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

ROYER, Arcielli. SENS, Tânia Pereira da Silva. CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Comenius**: o precursor da pedagogia moderna. Revista de educação/universidade estadual do oeste de Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. V.1. Edunioeste, 2006.

RUIZ, Adriano Rodrigues; BELLINI, Luzia Marta. **Ensino e conhecimento**: elementos para uma pedagogia da ação. Londrina: Editora UEL, 1998.

SANCHES, Sabrina de Oliveira. GUERRA, Luciana Aparecida. LUFT, Caroline di Bernardi. ANDRADE, Alexandro. Perfil Psicomotor associado a aprendizagem escolar. **Revista digital de Buenos Aires**, 2004. Disponível em www.efdeportes.com. Acesso em 26 de junho de 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo é uma escola - **Manual de Brincadeiras**/ Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo : SME / DOT, 2006.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, D. LOMBARDI, L.C. e NASCIMENTO, M.I. (org) **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-29.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER Analete Regina. **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs.), **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II – Séc. XIX. Petrópolis, Vozes, 2005, pp. 132-149.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SILVA, Gescielly Barbosa da. SCHELBAUER, Analete Regina. **Lourenço Filho e a alfabetização**: os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do ceará. Arq Mudi. 2007;11(Supl.2):364-71.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades na aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). Em F. F. SISTO, E. BORUCHOVITCH, L. D. T. FINI, R. P. BRENELLI & S. C. MARTINELLI (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 19-39 e 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

TOMAZINHO, Regina Célia Zanotti. **As atividades e brincadeiras corporais na pré-escola**: um olhar reflexivo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, 2002.

TOMAZINHO. Regina Célia Zanotti. **A importância das atividades e brincadeiras corporais para o desenvolvimento infantil**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov./2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995 .

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VALENTINI, Nadia Cristina. **A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, p. 61-75, jan/jun, 2002.

VISCA, Jorge. **El diagnostico operatorio em la practica psicopedagogica**. Buenos Aires, Argentina: SG serviços gráficos, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

ANEXO I

À Direção do Colégio

Em nome do Departamento de Teoria e Prática da Educação desta Universidade solicitamos a realização do projeto de Mestrado – **“TOMADA DE CONSCIÊNCIA CORPORAL E ANÁLISE PSICOMOTORA DO REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE O IDOSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”** - em vossa escola. Contamos com a colaboração da coordenação para o desenvolvimento do projeto com alunos Idosos – idade igual ou acima de 60 anos - para a realização da coleta de dados do trabalho que consistirá em entrevistas individuais sobre o conteúdo investigado.

A entrevista elaborada pelos pesquisadores será desenvolvida mediante a aceitação dos alunos durante o horário de aula, tendo duração média de 40 minutos. Para tanto, será necessária a autorização dos alunos para a efetivação da coleta, o aceite será realizado por meio de um formulário padrão a ser fornecido pelo pesquisador.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos a sua disposição para informações complementares.

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa
Coordenadora do projeto

Assinatura do responsável:-----

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: TOMADA DE CONSCIÊNCIA CORPORAL E ANÁLISE PSICOMOTORA DO REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE O IDOSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezado Senhor (a):

Essa pesquisa segue no sentido de beneficiá-lo por meio de avaliações que nos possibilitaram dados precisos para a elaboração de intervenções futuras que sejam capazes de melhorar sua consciência corporal e também suas práticas diárias com seu corpo em movimento. Em razão disso, o presente trabalho objetiva avaliar a tomada de consciência corporal e analisar os elementos psicomotores presentes nas brincadeiras vivenciadas por você em anos atrás. A pesquisa será desenvolvida por meio de entrevistas em horário de aula e previamente combinado. Essas atividades serão realizadas nas dependências da escola conforme autorização da sra. Diretora da referida instituição escolar.

Aos participantes da pesquisa é aberta a possibilidade de esclarecimento sobre sua metodologia antes e durante sua realização. A pesquisa não oferecerá riscos ou desconfortos aos participantes entrevistados que terão plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa sem nenhum tipo de penalização. Esclarecemos que sua participação não implicará em qualquer forma de ressarcimento ou indenização. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e publicações científicas mantendo-se o nome dos professores e da escola em absoluto sigilo. Por meio desta divulgação espera-se contribuir para um melhor entendimento sobre o Idoso e melhorias do sistema educacional público para essa população.

Eu, _____, aluno (a) da escola _____ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do aluno

Eu, Prof^a. Dr^a. _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo do professor.

Equipe do projeto de pesquisa

- a. Nome: Geiva Carolina Calsa
- 2 – Nome: André Ricardo Oliveira

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos o Idoso poderá recorrer a qualquer um dos membros da equipe do projeto (44-3261-4127) ou ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Câmpus Central – Telefone: (44) 3261-4444.