

COOPERAÇÃO E DIÁLOGO EM ATIVIDADES INTERGERACIONAIS¹

Mariana Nascimento Costa²
Geiva Carolina Calsa³

Resumo: O objetivo de nossa pesquisa foi discutir as relações cooperativas e dialógicas em atividades intergeracionais. Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, cujo método adotado foi a pesquisa-participante. Participaram da pesquisa, sete idosos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade e quatro alunas do curso de Pedagogia da mesma instituição. Durante as sessões de intervenção criamos e desenvolvemos três atividades-desafio (*Organizando o Jantar*, *Dividindo os animais* e *Criando com o Tangram*). As atividades atenderam às características construtivistas e intergeracionais, pois buscamos explorar as certezas, justificativas e dúvidas dos entrevistados e estimular as trocas de pontos de vistas e situações de reciprocidade entre as gerações. O aporte teórico para análise dos dados esteve baseado nos escritos de Jean Piaget e Paulo Freire. Sobre a análise das trocas intergeracionais, verificamos que os grupos da pesquisa passaram da predominância de condutas de não cooperação e não diálogo ao privilegiar decisões e ações individuais para condutas de cooperação nascente. Ao cooperar os participantes de ambas as faixas etárias dos dois grupos começaram a elaborar hipóteses de jogadas, estratégias e soluções de problemas em conjunto com os demais. Finalizando, podemos afirmar que nossa pesquisa, além de reforçar dados anteriores sobre a relevância da Epistemologia Genética como referencial teórico-metodológico para a organização de projetos educativos com idosos, cujo objetivo era seu desenvolvimento intelectual, sinaliza sua fecundidade para a ressignificação das identidades dos idosos em experiências intergeracionais.

Palavras-chave: Educação; Cooperação; Diálogo; Intergeracional.

Cooperation and dialogue in intergenerational activities

Abstract: The aim of our research was to discuss the cooperative and dialogical relations in intergenerational activities. For the development of this research we opted for a predominantly qualitative approach, whose method adopted was the participant research. Seven elderly students from Universidade Aberta à Terceira Idade and four Pedagogy undergraduate students from the same institution took part in the research. During the intervention sessions we created and developed three challenge activities (*Preparing the dinner*, *dividing the animals* and *creating with*

¹ Parte desse artigo é resultado dos dados obtidos durante a pesquisa realizada para a tese/doutorado, intitulada *Construção de possíveis e do necessário por meio dos jogos de regras: um estudo intergeracional com idosos*.

² Universidade Estadual de Maringá (marianacostadonascimento@gmail.com)

³ Universidade Estadual de Maringá (gccalsa@uem.br)

the Tangram). The activities met the constructivist and intergenerational characteristics, as we aim to explore the interviewees' convictions, justifications and doubts and to stimulate exchanges of views and situations of reciprocity between generations. The theoretical support for data analysis was based on the writings of Jean Piaget and Paulo Freire. Regarding the analysis of intergenerational exchanges, we found that the research groups moved from the predominance of non-cooperation and non-dialogue behaviors by privileging individual decisions and actions to nascent cooperation behaviors. By cooperating with each other, participants from both age compositions of the two groups began to develop hypotheses of moves, strategies and problem solving together with the others. Finally, we can state that our research both reinforces previous data on the relevance of Genetic Epistemology as a theoretical-methodological framework for the organization of educational projects with the elderly, whose objective was their intellectual development and also indicates their fecundity for the resignification of the identities of the elderly in intergenerational experiences.

Keywords: Education; Cooperation; Dialogue; Intergenerational.

INTRODUÇÃO

Estudos (LIMA, 2001; LEMOS, 2004; SCORTEGAGNA, 2006; SANTOS; CRUZ, 2009; FERRIGNO, 2010; BOTH, 2001; CARLETO, 2013) vêm indicando que pensar a formação permanente e continuada de professores para o trabalho com o envelhecimento perpassam dois tipos de educação: formal e informal⁴.

A proposta de educação formal tem sido dirigida à capacitação das novas gerações acerca da vida longa, enquanto a ideia de educação não formal tem se destacado quanto ao atendimento de pessoas idosas que desejam voltar aos bancos escolares.

Em ambas as propostas, como afirmam Santos e Cruz (2009), o objetivo é instrumentalizar o indivíduo para um envelhecimento ativo, preparando-o para a vida, para o respeito a si e ao próximo, transmitindo valores que possam ajudar a desmitificar a ideia do idoso como ser incapaz, minimizar os preconceitos,

⁴ Enquanto a educação formal encontra-se amarrada a conteúdos, disciplinas, avaliações e atividades padronizadas, a não-formal orienta-se por uma proposta flexível de educação. Esse tipo de educação valoriza a autonomia dos indivíduos e não se preocupa com o tempo certo para aprender. As instalações são diferentes das de uma instituição formal educativa, os horários de funcionamento e pré-requisito para ingresso também não são rígidos (TAAM, 2009).

estimular o indivíduo ao longo da vida, a ter hábitos saudáveis, cuidando do corpo e da alma.

Sobre os projetos de educação não formal que atendem as pessoas idosas, a literatura acadêmica especializada (FERRIGNO, 2010) destaca as Universidades Abertas à Terceira Idade e os projetos intergeracionais ou de coeducação de gerações. As Universidades Abertas à Terceira Idade⁵ permitem a reinserção do idoso na sociedade, oportunizando ainda orientações para uma vida mais saudável e conhecimentos para sua atualização cultural. Assim, esses espaços visam ministrar aulas que ensinem os alunos a cuidarem da saúde física e mental, além de buscar “sintonizar os alunos com o mundo contemporâneo, colocando-os a par de situações e de problemas da atualidade, dando-lhes condições de conhecê-los e discuti-los com conhecimento de causa e segurança” (LIMA, 2001, p. 50).

Projetos Intergeracionais (PIs) são definidos como a união de mais de uma geração, sob a realização de uma determinada atividade planejada. Esses programas funcionam como meio condutores para contínuas trocas de aprendizagens entre as gerações mais velhas e as mais novas (FUKUMUTO, 2010). Os Estados Unidos, por exemplo, têm um dos mais avançados PIs, cujos modelos são bem estabelecidos. Nesse país, desde 1986, existem instituições que promovem workshops e conferências, a fim de oferecer suporte aos programas intergeracionais já existentes e encorajar a criação de novos modelos. Em 1990, com um grande número de pessoas envolvidas com o trabalho de coeducação de gerações, começou-se a criar uma variedade de cursos universitários, institutos de treinamento para preparar os especialistas intergeracionais (FUKUMUTO, 2010).

Na Europa, principalmente em Portugal, a preocupação com a população idosa se desenvolveu desde o final de década de 1960, entretanto, segundo Nunes (2009), uma das primeiras iniciativas das relações intergeracionais foram criadas somente entre 2001 e 2004. Denominadas por *Projeto Viver*, o programa foi avaliado pela Comissão Europeia como uma boa prática de participação ativa na construção do novo modelo de igualdade de oportunidade. Nesse projeto, há

⁵ Ver mais informações sobre as UNATI's em nossa dissertação de mestrado e no capítulo 4 dessa tese.

também a proposta de formação de *animadores intergeracionais*, que requer profissionais capacitados para trabalhar com indivíduos, jovens e adultos.

Na sequência desse projeto, em 2004, houve a criação da *Associação Vida*, cujo objetivo “[...] assenta na promoção de atividades culturais e educativas que reforcem o intercâmbio de valores e conhecimento, entre as gerações” (NUNES, 2009, p. 65). Nesse mesmo período, Nunes (2009) afirma que outros projetos também foram inaugurados, com o objetivo de aproximar os indivíduos dos idosos. Entre eles destacamos o programa *Story Tailors* e o projeto *Augusta*, que busca levar as experiências dos mais velhos às escolas.

Por sua vez, no Brasil, as primeiras iniciativas desses programas se desenvolveram por meio do SESC (Serviço Social do Comércio), na década de 1990. A proposta foi inspirada em um projeto parisiense que trabalhava com literatura infantil, coordenado pela psicóloga Geneviève Vaucher. Esse trabalho já vinha sendo feito na França e na África, há dez anos, e contava com apoio de duas organizações internacionais: UNICEF (*United Nations Children's Fund*⁶) e UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*⁷). Nos livros de literatura-infantil utilizados no projeto, o idoso era retratado como herói das histórias, aspecto que auxiliava na desmistificação do idoso como inútil (LEMOS, 2004).

Adaptada à realidade brasileira e por meio de parcerias com a CAPS (Coordenadoria de Acompanhamento e Prestação de Serviços) foi criado o Projeto *Era uma vez ... Atividades Intergeracionais*, em 1993, nos Departamentos Regionais do Pará, Ceará e Santa Catarina. O objetivo desse trabalho consistia em promover atividades psicopedagógicas, sociais e culturais, utilizando a literatura como instrumento para quebra dos preconceitos em relação à velhice (LEMOS, 2004).

Assim, ao seguir uma tendência que começou a se intensificar em várias partes do mundo, essa instituição criou um projeto de atividades intergeracionais, apostando na integração das gerações que, se realizada em condições adequadas,

⁶ Tradução: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁷ Tradução: Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

poderia diminuir o preconceito etário e possibilitar trocas afetivas e de conhecimentos entre jovens e idosos (FERRIGNO, 2009).

Em 2003, foi implementado o programa *SESC gerações*, cujo objetivo era integrar as diversas faixas etárias, por meio de atividades na área da saúde, lazer, educação, cultura e esportes. A ideia partiu de uma pesquisa realizada pelo professor José Carlos Ferrigno, na própria instituição, entre 2000 e 2002 (FERRIGNO, 2009).

O projeto *Avós e Netos*, elaborado também pelo SESC, em 2016, objetiva promover o encontro entre gerações no período das férias escolares. As oficinas, compostas por brincadeiras, contação de histórias, teatro, filme e outros tipos de linguagem artística visam a promover a troca de experiências, o respeito mútuo, a cooperação e o fortalecimento dos laços afetivos entre as gerações (SESC, 2017). Ao encontro dessas discussões, Sperling (2006, p. 110) afirma que esse tipo de coeducação permite desestabilizar “[...] o estereótipo do velho como aquele que é depositário da experiência da cultura coletiva, mas que não tem nada para dizer, visto que seus conhecimentos são tidos como ultrapassados”.

Reiterando esses escritos, Santos (2015) afirma que a integração de gerações possibilita a superação de preconceitos e de discriminações, pois o contato com o grupo de várias faixas etárias possibilita aos sujeitos envolvidos no projeto reconhecer a pluralidade de papéis que um idoso pode assumir. Para Carleto (2013), a promoção de relações intergeracionais é um fator essencial para o envelhecimento ativo, levando em consideração que essas ocasiões e espaços possibilitam sentimentos de satisfação pessoal, maior autoestima e reconhecimento social por parte do idoso e da sociedade.

Entendemos que a ressignificação das representações sobre idoso em atividades intergeracionais deve-se as trocas cooperativas e dialógicas que permeiam esse tipo de atividade. Isso porque, consideramos que a cooperação e o diálogo favoreceram a percepção, compreensão e aceitação dos modos de pensar, ser e agir do outro, diferente de si. Na pesquisa de Faeti (2017) realizada por meio de atividades grupais e com alunas do curso de Pedagogia, a autora constatou que a vivência da cooperação e do diálogo favoreceram à participantes a diferenciação do eu e do outro, bem como o reconhecimento e a aceitação das diferenças de identidades de gênero, sociais, culturais e raciais, entre outras.

Nesse sentido, partindo dos escritos, temos como objetivo neste artigo discutir sobre relações cooperativas e dialógicas em atividades intergeracionais. O

trabalho aqui apresentado é um recorte da nossa tese de doutorado, realizada com idosos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade e acadêmicas do curso de Pedagogia.

Consideramos ainda que nossa pesquisa pode ser caracterizada como intergeracional em razão das trocas afetivas, cognitivas e sociais que as intervenções pedagógicas promoveram entre acadêmicas e idosos-participantes. De acordo com Ferrigno (2009), Fukumoto (2010), Carleto (2013) e Santos (2016), a principal característica do trabalho intergeracional é reunir diferentes faixas etárias para realização de uma atividade em comum. Contudo, em nossa pesquisa, as relações entre os grupos das duas gerações ultrapassaram a realização de uma atividade em comum, uma vez que foram permeadas pelo estímulo ao diálogo entre os indivíduos das duas gerações.

COOPERAÇÃO E DIÁLOGO

A vida em sociedade exige o desenvolvimento de atividades grupais, bem como o cumprimento de normas e leis que regularizam essas relações. Piaget (1975), assinala em seus escritos, que a prática dos jogos de regras pelas crianças marca o início da internalização das regras. Por meio desses jogos, os indivíduos criam normas, desenvolvem o respeito mútuo, a disciplina, a cooperação e a competição. Sobre a cooperação e a competição, Faeti (2013, p. 109), com base na teoria piagetiana, afirma que essas competências são indissociáveis. “Ou seja, na competição estão implícitas atitudes de cooperação, assim como na cooperação estão implícitas atitudes de competição”. Em uma situação de jogo, para que cada participante atinja seus objetivos, faz-se necessário que ele se coloque no lugar do outro, a fim de compreender o seu ponto de vista, antecipando suas ações ou organizando outras estratégias que permitam obter sucesso antes dos demais. É essa descentração que permite a constituição de relações recíprocas, baseadas na igualdade dos sujeitos para a elaboração e a prática das regras do jogo. “Assim quanto maior a capacidade de cooperação com o adversário, o jogador apresentar, maiores são suas possibilidades de construir estratégias para a vitória” (FAETI, 2013, p. 111).

Em uma situação de jogo, para que sejam criadas as condições de disputa é necessário que os sujeitos dialoguem e cheguem a um consenso sobre as regras. Essas condutas evidenciam, portanto, a cumplicidade dos jogadores e, ao mesmo tempo, os limites tanto dos jogadores quanto das regras estabelecidas, que podem

ser alteradas dependendo do acordo feito pelo grupo. Ou seja, para haver competição é preciso diálogo e trocas de ponto de vista entre os jogadores – a cooperação (FAETI, 2013). A competição, nesse sentido, é sempre acompanhada de cooperação, mesmo quando o jogo ocorre entre dois sujeitos. “Nessa situação a cooperação entre os jogadores é exigida para que cada um possa antecipar à jogada do outro e criar suas estratégias de jogo. Além disso, a coexistência entre essas duas competências exige lealdade e honestidade” pelos adversários que objetivam a vitória, seguindo as regras estabelecidas pelo grupo de jogadores (FAETI, 2013, p. 116).

A ação de respeitar e construir regras para si e para o outro no jogo é parte do desenvolvimento intelectual e também moral dos sujeitos, isso porque durante esse processo são confrontadas as regras do mundo social com as normas construídas nas relações com o outro (FAETI, 2013). Como afirma Piaget (1994, p. 23), “toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Em uma partida de jogo, os sujeitos desenvolvem valores éticos, a honra e o respeito em relação às normas e aos adversários. As regras funcionam, desse modo, como imposição do mundo civilizado e mostram os limites das relações interpessoais.

É importante considerar que esse tipo de relação simétricas que são estabelecidas em atividades ou prática de jogos de regras é permeada pelo diálogo. Isso porque, como afirma Paulo Freire (1997) e Larossa (2011), o diálogo implica trocas de ponto de vista, o pensar junto com o outro e a reciprocidade de escuta. Larossa (2011) pontua que o diálogo sutura as diferenças dos grupos e permite a correspondência e a reconciliação entre os participantes.

Além disso, como lembra Paulo Freire (1997, p. 123), o diálogo “[...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos”. O diálogo é o momento em que os indivíduos se encontram para refletir e transformar a sua realidade, enquanto grupo imerso em diferenças. Ele, então, desafia o grupo a questionar-se e superar preconceitos, preconceitos, estereótipos e a fixidez de suas identidades, que se dá no comprometimento com o outro e o reconhecimento de que este outro é capaz. Esperança também é fundamental para o diálogo, segundo Paulo Freire, esperança de que a mudança de si mesmo e do outro é possível.

Além disso, de uma perspectiva que alia o desenvolvimento cognitivo a um contexto social democrático para Piaget (1975), o diálogo depende de trocas interpessoais cooperativas, ou seja, operar/pensar em conjunto com o outro. Cooperação significa, então, descentração do pensamento em que cada indivíduo busca acompanhar a forma e o conteúdo do pensamento do outro a partir de sua lógica própria. Portanto, penetrar na forma de pensar do outro e coordenar seu ponto de vista e o do outro sobre um mesmo tema implica cooperar. Pode-se afirmar, então, que é acompanhando o pensar do outro que o indivíduo pode compreendê-lo da melhor maneira possível e argumentar de forma dialógica, levando-nos de volta a Paulo Freire, como nos lembra Fernando Becker (2017).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, cujo método adotado foi a pesquisa-participante. Participaram da pesquisa⁸, sete idosos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade e quatro alunas do curso de Pedagogia da mesma instituição.

Os idosos matricularam-se na secretaria da universidade no curso livre que oferecemos, intitulado *Oficina de jogos intergeracional*. Para as acadêmicas, foi divulgado um convite às três turmas do primeiro ano do curso de Pedagogia da instituição. O critério para seleção dessas alunas foi baseado na disponibilidade de dias e horários. As sessões de intervenção pedagógica tiveram duração média de uma hora meia a duas horas, sendo registradas, por meio de gravação em vídeo e, posteriormente, transcritas para análise. O curso ocorreu de 23 de agosto a 31 de outubro de 2017, totalizando dezoito encontros e compreendendo um total de aproximadamente 36 horas. Serão apresentados, nesse artigo, apenas os

⁸ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, processo número 62949616.7.0000.0104.

resultados relativos a uma parte de nossa intervenção, as relativas as atividades-desafio.

As três atividades-desafio propostas aos participantes objetivaram avaliar as relações de cooperação e diálogo estabelecidas entre jovens e idosos. Consideramos que as atividades atenderam às características construtivistas e intergeracionais, pois buscamos explorar as certezas, justificativas e dúvidas dos entrevistados e estimular as trocas de pontos de vistas e situações de reciprocidade entre as gerações.

Na atividade *Organizando o jantar*, solicitamos a formação de todas as combinações possíveis entre cinco copos, cinco garfos, cinco pratos, cinco guardanapos de diferentes cores (amarelo, azul, verde, rosa e vermelho), de forma que cada pessoa do jantar recebesse um copo, um garfo, um prato e um guardanapo.

Na atividade denominada por nós como *Dividindo os animais*, pedimos aos sujeitos da pesquisa que separassem as miniaturas de animais fornecidos pela pesquisadora em duas bandejas de papelão de todas as maneiras possíveis.

Na terceira atividade, denominada *Criando com o Tangram*, solicitamos aos participantes que criassem todas as formas possíveis com as peças do *Tangram*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do processo de intervenção pedagógica, em todas as atividades realizadas, a totalidade dos participantes de ambas as gerações privilegiavam decisões e ações individuais. Observamos que, de modo geral, pensavam, decidiam, agiam, de maneira pessoal e independente do outro e, portanto, deixavam de expor e de compartilhar o que, como e por que pensaram sobre a atividade em execução ao colega. Tampouco, pareciam escutar e levar em conta o posicionamento do colega sobre as atividades em desenvolvimento, ainda que a proposta da pesquisadora fosse a de realização em dupla ou em grupo. Com o decorrer das sessões de intervenção pedagógica, contudo, verificamos uma mudança paulatina de comportamento dos participantes de ambas as gerações, que passaram a explicitar seu pensamento e estratégias de ação antes de executá-las. O mesmo parece ter ocorrido com os movimentos de escutar e levar em

conta o pensamento e o posicionamento nos processos de tomada de decisão em grupo.

Assim, comportamentos como, levar em conta o pensamento do outro em dupla e em grupo, expor seu posicionamento no grupo e procurar encontrar uma solução conjunta para uma situação-problema sugerem um movimento dos participantes da pesquisa em direção à cooperação, ou seja, a operar cognitivamente em conjunto com o outro. Operar em conjunto com o outro implica realizar a difícil passagem da centração para a descentração cognitiva, de acordo com a teoria piagetiana. Nesse sentido, descentrar seu pensamento significa abrir-se para a escuta e para a busca de compreensão do que outro está pensando e levá-lo em conta em suas decisões (PIAGET, 1994). Ao aproximar as perspectivas piagetiana e freiriana, Becker (2017) assinala que a descentração cognitiva e a cooperação, ambos processos imbricados entre si, é que, do ponto de vista cognitivo, permitem a realização do diálogo.

Em uma das atividades-desafio, *Organizando o jantar*, por exemplo, os participantes das duas gerações do grupo intergeracional G1 revelavam condutas de não cooperação e não diálogo. Também, em uma das primeiras sessões de intervenção pedagógica, apesar de serem solicitados a resolver a situação-problema em conjunto, os participantes criaram estratégias e as executaram isoladamente, apenas trocando as peças que interessavam a eles com os outros, seus colegas. Em outras palavras, as únicas trocas que ocorreram foram as de objetos que atenderam às demandas de estratégias individuais.

Como mostra o excerto abaixo, retirado das transcrições das sessões do G1, nesta atividade *Lucas (68,11)* troca alguns objetos (copo, colher e guardanapo) com os de *Hiroshi (64,9)*. *Zeca (75,1)* troca seu copo com o de *Alice (18,10)* e *Laurentina (70,1)* troca seu guardanapo e copo com *Alice (18,10)*. Ao relacionarmos com a teoria piagetiana e freiriana, inferimos que tais condutas evidenciam características de pensamento centrado e a ausência de diálogo e cooperação entre os participantes. Isso porque, os participantes não estabeleceram trocas entre si e, conseqüentemente, não operaram em conjunto para resolver a situação-problema. Na medida em que cada um pensava em uma solução de resposta, já a colocava em prática, sem antes discutir com os demais.

Pesquisadora: cada um recebeu...

Zeca (75,1): uma colher, um prato, um copo e um guardanapo.

Laurentina (70,1): tá tudo diferente.

Zeca (75,1): é realmente.

Laurentina (70,1): tem como separar pela cor.

Lucas (68,11): posso trocar isso daqui? (troca seu copo azul com o verde de Hiroshi, ao lado).

Zeca (75,1): eu vou trocar meu copo com dela (troca seu copo amarelo com o vermelho de Alice). Eu só não sei assim se em questão de etiqueta se está certo.

Lucas (68,11): eu posso trocar aqui (muda sua colher e seu guardanapo com o de Hiroshi).

Laurentina (70,1): (troca o guardanapo e o copo com a Alice).

Mais adiante, na atividade-desafio *Dividindo os animais*, realizada na fase intermediária do processo de intervenção pedagógica, observamos um movimento cooperação nascente, quando os participantes das duas gerações começaram a trocar hipóteses e sugestões antes e durante a execução das estratégias de resolução da situação-problema. No trecho selecionado das transcrições do G1, verificamos que os participantes de ambas as gerações trocam hipóteses sobre qual seria a definição de um animal terrestre. *Zeca (75,1)* questiona os demais participantes se existe animal terrestre. Diante da pergunta do colega, *Laurentina (70,1)* e *Lucas (68,11)* afirmam que animais terrestres são aqueles que não vivem na água. *Sabrina (19,1)* e *Alice (18,10)* complementam a discussão citando exemplos, como o tatu e o cachorro. Consideramos que esse excerto evidencia condutas de cooperação e diálogo, uma vez que o grupo atuou em conjunto para atender ao objetivo da atividade.

Zeca (75,1): é... mas agora ali se você vai separa em animais domésticos. [...] Existe animal terrestre?

Laurentina (70,1): é tem animal que fica...

Lucas (68,11): terrestre é que não vive na água.

Laurentina (70,1): é os que não vive na água.

Sabrina (19,1): o tatu.

Alice (18,10): é... o cachorro.

Na mesma atividade, *Dividindo os animais*, com o grupo 2 também verificamos o desenvolvimento da cooperação entre os participantes. No excerto, jovens e idosos conversam sobre a categoria (animal terrestre ou aquático) a que o objeto pato pertence. Percebemos que *Giovana (67,1)* inicia a discussão sobre o habitat do animal: “*ele vai na água e vai na terra também, né?*”. Em seguida, *Manoela (18,1)* e *Maria Luiza (69,2)* respondem que o pato fica na água e na terra, todavia, *Manoela (18,1)* indica que o pato poderia ser colocado no grupo dos aquáticos: “*o pato vai nos dois*”. Diante da colocação da jovem, *Giovana (67,1)* levanta a questão sobre qual o lugar que o animal passa mais (*mas qual que ele fica mais?*) e *Manoela (18,1)* responde que seria na água. Mas, *Giovana (67,1)*

fica em dúvida e afirma que o pato passa mais tempo na terra: *o pato não fica mais na terra? Ele só vai tomar um banho, não vai? (risos)*. Diante dessa fala, *Manoela (18,1)* pergunta a *Maria Luiza (69,2)* qual a sua opinião e a idosa-participante afirma que o animal pode viver nos dois lugares (terra e água). Como existiam dois patos-objetos, *Manoela (18,1)* sugere que coloquem um em cada bandeja. Todavia, *Maria Luiza (69,2)* e *Joana (25,11)* não concordam e afirmam que o pato pertence apenas ao grupo dos animais aquáticos. Ao escutarem a posição das outras participantes, *Manoela (18,1)* e *Giovana (67,1)* consideram que o pato pode ser colocado na bandeja dos animais que vivem na água.

A análise desse excerto sugere a emergência de um ambiente de cooperação entre os participantes das duas gerações do grupo. Nossa hipótese é de que a cooperação e a descentração do pensamento individual resultaram em abertura do grupo para o diálogo entre os participantes. Em particular, na situação recortada das transcrições do G2, o diálogo entre os participantes favoreceu a formação de possíveis e a seleção do necessário para o grupo naquele momento.

Manoela (18,1): esse daqui é um pato?

Giovana (67,1): e ele vai na água e vai na terra também, né?

Manoela (18,1): o pato vai nos dois.

Maria Luiza (69,2): vai nos dois.

Manoela (18,1): coloca aqui na água.

Giovana (67,1): mas qual que ele fica mais?

Manoela (18,1): na água.

Giovana (67,1): na água?

Maria Luiza (69,2): o que é esse daqui? Um esquilo?

Giovana (67,1): o pato não fica mais na terra? Ele só vai tomar um banho não vai? (risos).

Manoela (18,1): o que você acha Maria Luiza?

Giovana (67,1): o pato não fica mais na terra do que na água?

Maria Luiza (69,2): na verdade ele fica nós dois.

Manoela (18,1): olha tem 2, vamos dividir, colocar 1 em cada bandeja.

Maria Luiza (69,2): mas acho que é mais na água.

Joana (25,11): é mais na água.

Manoela (18,1): eu também acho.

Giovana (67,1): então é... deixa ele na água (risos).

Na atividade *Criando com o Tangram*, realizada em uma sessão situada no final do processo de intervenção pedagógica, também verificamos experiências de cooperação e de diálogo por parte dos participantes dos dois grupos. Entre as transcrições do G1 encontramos uma sequência de verbalizações que exemplificam a troca de hipóteses dos participantes sobre a montagem de um

peixe com as peças do jogo. O recorte da transcrição se inicia quando *Zeca (75,1)* propõe a montagem desse animal pelo grupo e *Lucas (68,11)* dá continuidade à proposta do colega, perguntando como fariam isso. *Lauretina (70,1)*, então, responde à pergunta do colega agrupando dois triângulos que permitiram formar um esquema do corpo de um peixe, aceito por *Zeca (75,1)*, que havia proposto a construção desse animal. Em seguida, no entanto, *Sabrina (19,1)* acrescenta mais uma peça e *Lucas (68,11)* menciona que se trataria do rabo do peixe manifestando o aceite da sugestão da colega. Esta sequência de verbalizações e ações dos participantes deixa evidente que o grupo atuou em conjunto para atender a um objetivo comum. É possível observarmos, ainda, que todos os movimentos do grupo se dirigiram em conjunto e de forma cognitivamente descentrada a um mesmo fim, indicando cooperação e diálogo em curso.

Zeca (75,1): olha... dá para montar também animais [...] tem peixe, dá para montar.

Lucas (68,11): (mexe nas peças) e como seria?

Lauretina (70,1): (monta dois triângulos).

Zeca (75,1): o peixe, olha [...] já temos o corpinho do peixe.

Sabrina (19,1): (coloca mais uma peça).

Lucas (68,11): olha aí o rabinho.

Durante o processo de intervenção, verificamos ainda que os participantes de ambas as faixas etárias desestabilizaram as suas representações sobre velhice e juventude. No início do processo de intervenção, a maioria dos idosos acreditavam que as jovens apresentariam um melhor desempenho nos jogos, por terem boa memória e/ou um melhor raciocínio. Do mesmo modo, algumas jovens relataram que os idosos poderiam ter dificuldades no jogo, devido ao raciocínio ser mais lento. Todavia, tais representações foram desequilibradas ao longo do processo de intervenção, uma vez que ambas as gerações reconheceram que a idade não é determinante para avaliar o desempenho dos participantes nos jogos. A partir dessa percepção, os idosos passaram a sentir-se mais confiantes, pois percebiam que conseguiam vencer as partidas. Por outro lado, as jovens compreenderam que os mais velhos eram capazes, assim como elas. Consideramos que o reconhecimento da outra geração como “igual” foi relevante em nossa pesquisa para o estabelecimento de relações cooperativas e dialógicas.

Os dados encontrados com nossos grupos intergeracionais são próximos aos achados por França, Silva e Barreto (2010), Lima (2007) e Fukumoto (2010), embora não tenham relacionado aos conceitos cooperação e diálogo. No estudo de França, Silva e Barreto (2010) os autores verificaram que as trocas entre jovens

e idosos beneficiam as múltiplas gerações, uma vez que são compartilhados conhecimentos, afetos e valores. A solidariedade intergeracional permite não apenas desacomodar os estereótipos sobre envelhecimento, mas também ajudar na melhoria da qualidade de vida de idosos e jovens, isso porque “as pessoas que vivenciam aspectos positivos nas relações de apoio intergeracional sentem-se mais positivas em relação a si próprias e ao seu mundo, suportando melhor a doença, o stress e outras dificuldades” (FRANÇA; SILVA; BARRETO, 2010 p. 521). E, embora as primeiras trocas intergeracionais aconteçam no ambiente familiar, a partir do convívio dos pais com os filhos, avós e netos, tais interações podem se estender a outros espaços (cursos profissionalizantes, acadêmicos, espaços de lazer, de atividade física etc.).

Movimentos em direção a maior descentração e escuta dos sujeitos em relação ao outro também foram observados em pesquisas intergeracionais recentes, como os de Lima (2007) e Fukumoto (2010). A pesquisa de Lima (2007), realizada com crianças, jovens, adultos e idosos verificou o processo de interação entre gerações em entrevistas e observação de atividades intergeracionais (oficinas de teatro, atividades eventuais, De carta em Carta e Sarau Intergeracional). A pesquisadora constatou que crianças e jovens passaram a imaginar como seria sua futura velhice e como desejariam envelhecer, ao perceber os idosos como pessoas acolhedoras, carinhosas e confiantes. Os idosos passaram a entender melhor a linguagem juvenil e ser mais flexíveis quanto ao seu estilo de vida. De acordo com a pesquisadora, “ambos os grupos etários perceberam uma melhora no relacionamento social, tanto com os amigos como na família e, acima de tudo, sentiram-se mais seguros para se aproximarem de pessoas que não são da sua geração” (LIMA, 2007, p. 183). A partir de depoimentos dos participantes, a autora constatou que as atividades intergeracionais repercutiram positivamente nos relacionamentos intergeracionais familiares.

A conclusões similares chegou a pesquisa de Fukumoto (2010), realizada com jovens e idosos que frequentavam um curso de italiano em uma universidade paulista. Alunos e professores do curso apontaram o quanto a heterogeneidade etária dos grupos enriqueceu sua aprendizagem. Diante disso, a maioria dos jovens estudantes mencionou como o convívio com pessoas mais velhas permitiu a eles desenvolverem o respeito em relação aos idosos. Já estudantes idosos, também em sua maioria, mencionaram ter aprendido com a geração mais nova, devido às trocas de aprendizado durante as aulas de italiano.

Os resultados alcançados em nossa pesquisa aliados a estudos anteriores (FRANÇA, SILVA; BARRETO, 2010; LIMA, 2007; FUKUMOTO, 2010), indicam que os projetos intergeracionais podem contribuir para a redução dos estereótipos, das desconfianças e das exclusões entre jovens e idosos, além de permitirem contínuas trocas de aprendizagens e saberes entre as gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa constatou a relevância das trocas intergeracionais para o crescimento dos participantes – idosos e jovens acadêmicas – quanto ao diálogo, à cooperação e à identidade do outro. A análise das interações verbais e não verbais dos participantes das duas gerações revelaram mudanças quanto ao estilo de seu diálogo e de sua cooperação. No início do processo de intervenção pedagógica, ambos os grupos da pesquisa (G1 e G2) mostravam predominância de condutas de não cooperação e não diálogo ao privilegiar decisões e ações individuais, tanto nos jogos como nas atividades-desafio. Com o transcorrer das sessões de intervenção pedagógica, observamos condutas de cooperação nascente, quando os participantes de ambas as faixas etárias dos dois grupos começaram a elaborar hipóteses de jogadas, estratégias e soluções de problemas em conjunto com os demais. Nesse momento, passaram a trocar ideias tanto sobre as soluções e jogadas possíveis como também sobre a mais adequada naquela situação.

É importante destacar também a relevância das trocas intergeracionais entre os participantes para a constituição de suas representações de si e do outro, reforçando, também, dados obtidos em pesquisas anteriores com essas condições (LIMA, 2007; FERRIGNO, 2009; FUKUMOTO, 2010; CARLETO, 2013; BRANCO, 2014). De maneira similar a essas pesquisas, a condição intergeracional da intervenção pedagógica realizada favoreceu o movimento de deslocamento de estereótipos e preconceitos dos idosos sobre as jovens e dessas em relação aos idosos. Manifestações verbais e não verbais dos participantes em relação a outra geração, como a escuta atenta de suas opiniões, o levar em conta essas opiniões nas decisões do grupo, a designação do participante de outra geração pelo nome próprio em cada uma das atividades, solicitação da sugestão ou da ação do participante da outra geração na atividade em desenvolvimento foram constatadas pela pesquisadora. Além disso, comentários informais dos participantes dos dois grupos, elogiando a presença dos participantes da outra

geração nas atividades nos sugerem ocorrência de ampliação recíproca de suas representações, o outro - o diferente de si. Nossa suposição é de que, confirmando resultados de pesquisas prévias, como as de Ferrigno (2009), Branco (2014) e Lima (2007), as representações dos idosos e das jovens sobre a outra geração tenham sido inquietadas pelo desenvolvimento dos grupos intergeracionais em direção à cooperação e ao diálogo.

Fazendo parte desse movimento de deslocamento de identidades, observamos que, ao serem encorajados a participar ativamente nos processos de resolução dos problemas propostos nos jogos e nas situações-desafio, a pesquisa favoreceu a percepção de cada um como elemento fundamental para a execução das atividades. Assim, reconhecer-se como parte essencial de um todo - a resolução da atividade em grupo - e sentir-se capaz de resolver as tarefas intelectuais aí propostas parecem ter oferecido condições favoráveis ao deslocamento de identidades fixas dos idosos sobre si mesmos. Acompanhando as conclusões de Faeti (2017), em sua pesquisa sobre a importância do diálogo grupal para a constituição e o deslocamento da identidade de adultos, podemos afirmar que o processo de intervenção pedagógica realizado em nossa pesquisa contribuiu para a ressignificação da identidade dos idosos e das jovens acadêmicas sobre si mesmos. Nesse sentido, o diálogo e a cooperação em movimento crescente estabelecido entre as gerações, parece ter funcionado como um disparador para o deslocamento das identidades dos participantes. Concluindo, apesar de não ser este o objetivo de nossa pesquisa, podemos afirmar que projetos intergeracionais, como o ora relatado, podem contribuir para a redução de estereótipos, desconfianças e exclusões recíprocas entre jovens e idosos e ampliar suas representações identitárias.

REFERÊNCIAS

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

BRANCO, Carla. **Relações intergeracionais no combate à exclusão social: avaliação das necessidades numa perspectiva multi-informante.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014.

CARLETO, Daniel Gustavo de Sousa. **Relações intergeracionais de idosos mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.** 2013. Dissertação (Mestrado em Bioengenharia) Programa de Pós-graduação em Bioengenharia, Universidade de São Paulo, 2013.

BOTH, Agostinho. **Educação Gerontológica: posições e preposições.** Erechim: São Cristóvão, 2001.

FAETI, Pâmela Vicentini. **Ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FAETI, Pâmela Vicentini. **Representações de si, jogo e experiência: deslocamentos das identidades na formação docente.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FERRIGNO, José Carlos. **Conflito e cooperação entre gerações.** São Paulo: Sesc, 2009

FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação entre gerações.** São Paulo: Sesc, 2010.

FRANÇA, Lucia Helena de Freitas Pinho; SILVIA, Alcina Maria Testa Braz da; BARRETO, Márcia Simão Linhares. Programas intergeracionais: quão relevantes elas podem ser para a sociedade? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v.3, n.13, p. 519-531, ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUKUMOTO, Alessandra Bonito. **O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE: o caso do italiano no campus.** 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. *In*: LARROSA, J.; SCLiar, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.281-296.

LEMOS, Daisy Puccini. **O serviço social e o projeto era uma vez ... atividades intergeracionais: uma experiência de estágio no Serviço Social do Comércio -**

SESC. 2004. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Graduação Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LIMA, Cristina Rodrigues. **Programas intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações.** 2007. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LIMA, Mariúza Pelloso. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. *In:* KACHAR, V. (org.). **Longevidade: um novo desafio para educação.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-26.

NUNES, Lisa Nogueira Veiga. **Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

SANTOS, Ana Lúcia Rodrigues dos; CRUZ, Maria Helena Santana. Eu sou você amanhã: concepções dos docentes da Escola Estadual Paulino Nascimento sobre envelhecimento humano. *In:* SILVA, N. L. (org.). **Gerontologia: engenharia inovadora no aprendizado.** São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 26-39.

SANTOS, Divina de Fátima. **Olha para mim: encontro de gerações intermediado pela escrita de cartas.** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Renata Fernandes. **Relações entre gerações na dança e na educação em Memorial dos Ossos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

SCORTEGAGNA, Helenice de Moura. Oficinas temáticas como estratégia pedagógica. *In:* CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. (org.) **Educação e envelhecimento humano.** Caxias do Sul: Educus, 2006. p. 45-70.



SESC. **Projeto Avós e netos.** Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

SPERLING, Ronald Horst. **Arterapia e relacionamento entre netos-adolescentes e avós-idosos em oficinas artísticas terapêuticas.** 2006. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Recebido em 24 de dezembro de 2019.

Aprovado em 23 de julho de 2020.