

A LUDICIDADE NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Gilcéa Vargas Falkembach Zanette¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo, a partir de fundamentação bibliográfica e da práxis da autora deste artigo como psicopedagoga, dissertar sobre o papel da ludicidade no atendimento psicopedagógico.

Inicialmente, o estudo foca no papel do brincar no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva das teorias psicogenéticas e da psicanálise infantil.

Na sequência, aborda-se a importância e os fundamentos do uso do lúdico no processo de diagnóstico psicopedagógico em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em seguida, apresenta-se um estudo sobre o uso da Hora do Jogo durante a fase de diagnóstico do paciente na clínica psicopedagógica; e na última seção do trabalho, trata-se da intervenção psicopedagógica. Nesta parte, tem-se como base o referencial teórico de Winnicott para mostrar que o brincar e/ou jogar torna-se um espaço potencial que desenvolve a criatividade e a confiança entre o psicopedagogo e o paciente.

1 O PAPEL DO BRINCAR/JOGAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA INFÂNCIA

1.2 REPRESENTANTES DAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS: PIAGET E VYGOTSKY

Nesta subseção, apresenta-se os pressupostos teóricos de Piaget e de Vygotski, principais representantes das teorias psicogenéticas.

1.2.1 Jean Piaget (1896-1980)

Piaget (1978) foi um biólogo suíço que postulou a epistemologia genética, a qual estuda a gênese das estruturas lógicas fundamentais, ou seja, como acontecem a aquisição, o processamento e a construção do conhecimento na criança. Para ele, a criança passa por estágios de desenvolvimento cognitivo, conforme explicitados a seguir:

¹ Pedagoga, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Psicopedagoga Clínica e Institucional, pela Faculdade Unyleya – Rio de Janeiro; Graduada em Psicologia, na Faculdade IBGEN - Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios. E-mail: gilcea@meuibgen.com.br

- Sensório-motor: vai do nascimento até 1 ano. O nenê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos ao seu redor.
- Pré-operacional: vai dos 2 anos aos 7, quando acontecem a aprendizagem da linguagem e a representação do mundo por meio dos símbolos.
- Operações concretas: estágio que vai dos 7 aos 11 anos, período em que criança começa a ter uma organização mental integrada. Isso significa que os esquemas de ação se reúnem de forma integrada. Surgem, então, a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por semelhanças e diferenças. A criança começa a dominar o conceito de tempo e número.
- Operações formais: começa por volta dos 12 anos, quando a criança (pré-adolescente e adolescente) passa a dominar as operações de raciocínio abstrato, lógico e dedutivo. O sujeito liberta-se do objeto, operando-o abstratamente e raciocinando sobre hipóteses.

É de extrema importância que se conheçam esses estágios de desenvolvimento infantil para que pais e/ou professores desenvolvam atividades lúdicas de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual, afetivo, físico-motor, social e moral da criança.

Referenciados pelo conceito de assimilação e acomodação de Piaget, pode-se inferir que a criança, ao realizar uma atividade lúdica nova, entra em conflito. Porém, ao conhecer e compreender o desconhecido, assimila e transforma a sua realidade em relação ao conhecimento e significado daquele jogo e brincadeira para ela.

Segundo Piaget (1978, p. 123):

Quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que criança lhe atribui.

1.2.2 Lev Vygotsky (1896-1934)

Para o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1998), os aspectos históricos e culturais determinam os processos de desenvolvimento infantil. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança se dão de forma dialética entre ela e o meio. A criança modifica o ambiente e vice-versa. Segundo ele, os processos psicológicos mais complexos são formados e desenvolvidos pelo aprendizado. Nesta perspectiva, em relação ao lúdico, este estudo postula:

As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da sociedade (VYGOSTSKY, 1998, p. 84)

Assim, o brincar também pode ser compreendido, segundo a teoria de Vygotsky (2010), como uma atividade desenvolvida pela criança nas interações com outras crianças/adultos e culturais do ambiente em que vive. Para ele, o conceito de desenvolvimento proximal pode ser considerado primordial e se configura por ser o distanciamento entre o desenvolvimento real e o potencial que a criança pode vir a aprender/desenvolver. Esse conceito também pode ser utilizado em relação ao brincar, uma vez que brincando a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal que a impulsiona a aprender novas formas de construir e se relacionar com seus pares e o mundo. Nesse sentido, Vygotsky (2010, p. 122) afirma que

brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

Em suma, para esse autor, a criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade do brinquedo. O brinquedo pode ser considerado, assim, condutor do desenvolvimento da criança.

Vygotsky (2010) entende que, no desenvolvimento infantil e respectivo brincar, devem ser enfatizados as necessidades e os incentivos de acordo com cada fase/momento da criança, de forma que a coloque em ação. O avanço de uma fase para outra estaria conectado à uma mudança nas motivações e nas tendências da criança, assim como em relação aos incentivos por ela recebidos.

À medida que a criança cresce, ela observa o que os outros dizem e fazem e, sustentada por essas imagens, utiliza-se do jogo simbólico. Assim, por meio da imaginação, a criança reelabora a realidade, utilizando-se da fantasia para construir novas formas de se relacionar socialmente com outras crianças e adultos. Para Vygotsky (2010), qualquer situação imaginária na forma de brinquedo contém regras de comportamento, mesmo não sendo um jogo de regras. Por exemplo, quando uma menina brinca imaginando-se como mãe de sua boneca, ela está obedecendo a regras de como se comportar matematicamente.

1.3 REPRESENTANTE DA PSICANÁLISE INFANTIL: WINNICOTT

Um dos grandes teóricos da psicanálise infantil foi o médico pediatra Winnicott (COSTA, 2007). Baseado na sua experiência clínica com bebês e crianças e no seu interesse pelos conhecimentos psicanalíticos, esse autor desenvolveu, na sua prática pediátrica, o reconhecimento e a importância do emocional do paciente infantil no desenvolvimento de

doenças físicas. Em seus estudos, Winnicott (1975) priorizou a influência do meio no desenvolvimento psíquico infantil. Inicialmente, esse ambiente é a mãe ou algum substituto desta. É pela mãe que o bebê passa a se adaptar e conhecer o mundo.

No desenrolar do desenvolvimento psíquico do nenê, ele consegue gradualmente se desvincular da dependência desse ambiente, passando pelas etapas descritas a seguir. A fase inicial vai do nascimento aos 6 meses. Aqui, na mente do bebê, ele e o meio não se diferenciam. A ilusão criada é que a mãe é parte sua, ou seja, os dois são um só. O nenê, por exemplo, tem a ilusão de que o seio da mãe faz parte dele. No próximo período, dos 6 meses aos 2 anos, é tarefa da mãe desiludir o bebê. A criança vai percebendo gradualmente que ela e sua mãe são separadas. Ocorre uma fase de dependência relativa (WINNICOTT, 1975).

Nessa desilusão da separação da mãe, surge o que o autor concebe como fundamental, o conceito dos objetos e fenômenos transacionais. Para que o bebê passe do que é subjetivamente concebido ao que é objetivamente percebido, ele necessita de uma zona intermediária ou de transição entre a realidade externa e a interna que lhe permita suportar a angústia da separação. Assim, na primeira infância, o bebê inicia um relacionamento com o mundo. Winnicott (1975) se preocupa em explicitar que não se deve fixar os fenômenos e objetos transacionais somente no objeto em si, mas sim na função que eles representam psiquicamente para a criança. Diz respeito ao lugar, ou seja, representa um espaço dentro da mente do indivíduo. Um espaço diferente, onde antes havia uma fusão entre a mãe e o bebê.

Esse espaço transacional, mais tarde, ao teorizar sobre o lugar que o brincar ocupa no mundo psíquico da criança, é intitulado pelo autor como espaço potencial. É neste espaço, no entre, que se produz o brincar. Winnicott (1975) postula que o indivíduo por ser criativo e utilizar sua personalidade integral por meio do brincar. É no brincar, portanto, que se constroem significados no vínculo com o outro e é possível transformar a realidade psíquica e a realidade objetivamente percebida, em um interjogo dialético entre uma e outra. Logo, a característica essencial do brincar refere-se, segundo Winnicott, a “uma experiência criativa na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (1975, p. 75).

2 O DIAGNÓSTICO NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA E A LUDICIDADE

Antes de aprofundar esse tema, seria interessante esboçar uma breve contextualização da origem da psicopedagogia clínica no Brasil, demonstrando qual o significado epistemológico e funcional da palavra clínica nessa área.

2.1 CONTEXUALIZAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL E DO TERMO CLÍNICA

A psicopedagogia é uma área de estudo bastante recente, tendo sido implantada no Brasil há cerca de 40 anos. Foi formada a partir da intersecção entre os pressupostos teóricos da pedagogia e da psicologia, mais especificamente em países de língua francesa no século XIX, quando surgiu a preocupação com os problemas de aprendizagem (BOSSA, 1994). A psicopedagogia tem basicamente como objeto de estudo a aprendizagem humana e pode acontecer em nível curativo e preventivo, ou em ambos. Sabe-se que a aprendizagem é um fenômeno complexo; logo, o seu estudo requer o uso de diversos campos de conhecimento. Nesse sentido, a psicopedagogia ainda procura a sua identidade e espaço de atuação, podendo, no Brasil, ser exercida por diferentes profissionais.

A atuação do psicopedagogo pode ser desenvolvida na clínica ou no âmbito institucional. A psicologia institucional pode atuar em vários contextos: familiar, hospitalar, educacional e empresarial.

Segundo Fernández (2001), o termo psicopedagogia clínica foi nominado pela psicopedagoga argentina Blanca Tarnopolsky na década de 1970. A dimensão básica dessa nomenclatura foi reconhecer a existência de fenômenos inconscientes e, portanto, da transferência. Esse enfoque teve como referência a figura de Freud. A autora explica que o exemplo mais perfeito do enfoque clínico é o psicanalítico de Freud, que elaborou “modelos interpretativos para abordar o que ocorria nas nossas relações. Ou seja, ele conseguia fazer uma aliança entre a clínica e a teoria” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 50).

Na psicopedagogia, o adjetivo clínica se relaciona e faz referência a uma postura, a uma ética, a um modo de ler as situações e de intervir. A origem da palavra clínica vem do grego *klinein*, que significa cama. O clínico é o que está ao pé da cama para fazer um diagnóstico dos sintomas e curar o paciente. Há uma ideia de relação com um enfermo, não com a enfermidade. Logo, um enfoque clínico busca atender e escutar um sujeito singular, isto é, não significa que não se utilize de uma teoria. Em suma, o psicopedagogo clínico deve ter uma atitude clínica e ética que permita olhar o paciente em sua singularidade a partir de uma teoria geral.

2.2 O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Para iniciar-se um tratamento que seja eficaz, sabe-se que antes é necessário fazer-se um diagnóstico o mais preciso possível. Na clínica de psicopedagogia, esse processo é chamado de diagnóstico psicopedagógico. Nesse sentido, Fernandes (2013) esclarece que a

entrada da clínica psicopedagógica é o diagnóstico, ou seja, é pela avaliação psicopedagógica que se inicia a experiência clínica.

O termo diagnóstico origina-se do grego *diagnostikos* e significa faculdade de conhecer, de ver através de. De acordo com Weiss (1991), o

diagnóstico psicopedagógico é em si uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa do próprio sujeito, da família, e, na maioria das vezes da escola. No caso, trata-se do não aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente alguma coisa (WEISS, 1991, p. 94).

O não aprender apresenta-se por meio de sintomas que podem ser manifestos, tais como: o baixo rendimento escolar, a agressividade, a agitação, a falta de concentração, entre outros. Bossa (1994) vai mais além e explica que o psicopedagogo não só investiga o que não vai bem com o sujeito, mas precisa pesquisar e compreender o porquê de não aprender, o que ele pode aprender e como.

Fernández (2001) explica que o diagnóstico, para o psicopedagogo, deve ter a mesma função que a rede tem para um equilibrista (FERNÁNDEZ, 2001). Para essa autora, a resposta do porquê não se aprende, não é tão simples e única. Explica que é comum encontrar-se nos diagnósticos a origem dos problemas de aprendizagem, com o registro de: origem orgânica, deficiência intelectual, não aprende para manter o equilíbrio familiar, entre outros.

Fernández (1991) afirma que não se trata de negar essas causas orgânicas, intelectuais, emocionais ou familiares. A questão a observar é que não existe uma única causa nem situações determinantes do problema de aprendizagem. A autora explica:

Os fios da tela do bastidor a partir do qual vamos poder interpretar a etiologia do problema de aprendizagem são: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo; na trama deste bastidor vamos encontrar desenhados a significação do aprender, o modo de circulação do conhecimento e do saber dentro do grupo familiar...o que tentamos encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e significado do aprender (FERNÁNDEZ, 1991, p. 39).

Já o que a criança pode aprender e como ela aprende, para Fernández (1991), relaciona-se à modalidade de aprendizagem do sujeito. Cada um tem uma maneira singular de se aproximar do conhecimento e de construir sua forma de aprender ao longo de sua história pessoal, entrelaçando experiências que são oferecidas pelo contexto social, cultural e principalmente familiar.

O papel do psicopedagogo é descobrir e propiciar ao paciente que descubra a sua modalidade de aprendizagem. A partir desse desvendar, o trabalho psicopedagógico não deverá ser focado somente nas dificuldades do paciente, mas também a partir de suas habilidades e possibilidades.

Partindo da teoria da psicanálise, segundo a qual as pessoas são estruturadas psiquicamente pelo id (inconsciente), ego e superego (consciência e censura), pode-se inferir que, para fazer-se um bom diagnóstico, é necessário investigar e trabalhar com o paciente o nível lógico e o desejante. Nesse sentido, o instrumento psicopedagógico do brincar e jogar se faz importante para revelar o mundo simbólico do paciente.

Fernández (1991) ensina a desenvolver a Hora do Jogo como um espaço para jogar e para aprender. Quando a autora menciona jogar, não se refere a um ato nem a um produto, mas sim ao lugar e tempo que Winnicott chamou de espaço transicional/espaço potencial, de confiança, criatividade. Para a autora, o espaço transicional e o espaço de aprendizagem são coincidentes.

2.2.1 Hora do jogo psicopedagógico

Para a avaliação realizada por meio do jogo psicopedagógico, oferece-se à criança uma caixa contendo materiais não figurativos. Coloca-se materiais para recortar, desenhar, para pegar, para costurar, para olhar, para ler, para escrever, para guardar (caixinhas que possam ser colocadas uma dentro da outra), para modelar, para juntar, etc. Quando a criança tiver menos de 4 anos, podem ser colocadas na caixa miniaturas de personagens e animais.

A caixa deve ser apresentada à criança com a tampa fechada. De preferência, aconselha-se a colocar a caixa no chão para que a criança fique mais livre. O psicopedagogo deve sentar no chão próximo do paciente. Em seguida, fala-se para a criança que na caixa há muitas coisas para brincar, que pode brincar com tudo que quiser e ficar à vontade para se divertir. Após, é dito para a criança que será avisada um pouco antes de chegar a hora de terminar a brincadeira.

O objetivo deste jogo é analisar a modalidade de aprendizagem da criança e compreender alguns processos que podem ter levado a criança a ter dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se: (a) constatar o grau de correlação entre o discurso verbal e corporal; (b) descobrir esquemas de ação que se repetem; (c) constatar atitudes ante a aprendizagem, observando como a criança se comporta em situações em que tem que mostrar o que sabe; (d) observar a presença de alguns significantes que remetem às ideias inconscientes sobre o aprender; (e) observar os processos e estratégias propostas para

resolver situações ao brincar; (f) descobrir fraturas no discurso lúdico: repetições, lapsos, etc.; (g) identificar o grau de prazer ao brincar; observar o processo de construção do símbolo, uma vez que foi oferecido na caixa com material não figurativo, com o intuito de verificar se a criança tem criatividade, imaginação; (h) e ver a capacidade da criança para construir uma história e assim constatar em que medida ela consegue organizar seu mundo simbólico.

2.2.1.1 Metodologia de análise

O jogar e o aprender são coincidentes, ou seja, os dois processos, segundo Fernández (1991), são análogos e passam pelas fases de inventário, organização e integração. Logo, o procedimento de investigação e observação do psicopedagogo durante a Hora do Jogo deve ser identificar e mapear essas fases durante a sessão. Explicita Fernández (1991, p. 171-172, grifos da autora):

Quando lemos um livro, no primeiro contacto com ele, trataremos de saber de que se trata, observaremos o índice para saber quais os temas, através de uma olhada rápida mediremos a extensão e a densidade da temática, etc. Quer dizer, faremos um 'inventário'. Logo, trataremos de estabelecer relações entre os conceitos transmitidos pelo autor. Isto é, faremos uma "organização" do material. Somente num terceiro momento conseguiremos integrar essas relações e conceitos aos nossos esquemas (conhecimentos anteriores e experiências). Somente aqui poderemos apropriarmo-nos da experiência da leitura. Depois poderemos nos esquecer do livro e do autor, mas algo ficará enriquecido na nossa experiência. Este último momento, é a "apropriação".

Esses três momentos acontecem na aprendizagem e no brincar. Quando a criança tenta classificar pela manipulação os objetos da caixa, experimentando o seu funcionamento, ela está realizando o inventário. Procurará investigar o que tem na caixa e lhe surgirão as possibilidades de ação. Aqui se manifestam a forma de relação e coordenação com os objetos que a criança estabelece e as possibilidades de previsão ou antecipação, relacionadas com a espera e a capacidade de estar sozinha. Essas atitudes correspondem, na aprendizagem, se a criança consegue se distanciar e se diferenciar do objeto para aprender.

Nesse momento, o psicopedagogo deverá observar, por exemplo, se a criança experimenta os objetos, se pega rapidamente o primeiro que encontra e já o usa, se procura um objeto em particular em função de uma ideia, ou se os usa aleatoriamente.

Já na fase de organização, é observado se a criança manipula os brinquedos e forma com eles uma organização simbólica. Observa-se a coerência verbal, por meio de argumentos, comparações durante o brinquedo. Esse tipo de desempenho tende a ser demonstrado depois na aprendizagem, em como a criança vence ou não os obstáculos, como e se entende as relações, se e como formula hipóteses e se e como encontra soluções.

A fase de integração-apropriação tem a ver com a possibilidade de a criança chegar a uma conclusão, se mostra a(s) consequência(s) dessas relações com os objetos. Nessa fase, pode-se observar o nível e a capacidade de a criança tomar decisões, grau de tolerância frente à frustração e sua capacidade de mostrar/guardar, lembrar situações, pensamentos e objetos.

Segundo Fernández (1991), a criança que tem um sintoma, ou inibição cognitiva, pode não conseguir chegar a essa fase também no brincar. Já a criança que não aprende devido a alguma questão da ordem do sistema educacional tem mais chances de apresentar-se bem em todas as etapas da Hora do Jogo.

Enfim, muitas questões podem ser observadas durante o brincar. Além das já elencadas, pode-se citar: observação da escolha do tipo de brinquedo, modalidade das brincadeiras, se a criança tem capacidade de assumir ou atribuir papéis na brincadeira, motricidade, criatividade, raciocínio lógico, nível de concentração, se consegue concluir a brincadeira e se age de acordo com a sua idade, entre outros itens.

3 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA A PARTIR DA LUDICIDADE

Antes de tratar da intervenção psicopedagógica a partir da ludicidade, é importante salientar que, embora o psicopedagogo divida o atendimento aos seus pacientes em duas etapas, diagnóstico e tratamento, para Paín (1992), essa distinção na prática não existe. Trata-se de um contínuo: apenas tem objetivos diferentes em relação aos procedimentos operacionais específicos. Explica a autora (1992) que

o tratamento começa com a primeira entrevista diagnóstica, já que o enfrentamento do paciente com sua própria realidade, realidade esta que provavelmente nunca precisou se organizar em forma de discurso, o obriga a uma série de aproximações, avanços e retrocessos mobilizadores de um conjunto de sentimentos contraditórios (PAÍN, 1992, p. 72).

Já em relação ao olhar do psicopedagogo, o diagnóstico apresentará sempre hipóteses, as quais, durante a intervenção, poderão ser confirmadas, ajustadas ou rejeitadas, surgindo o movimento de caráter contínuo da investigação e retroalimentação da intervenção no tratamento psicopedagógico.

3.1 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO ESPAÇO POTENCIAL

Para Fernandes (2013), mais do que os procedimentos, o destaque deve ser dado ao modo de atuação, que se desenvolve a partir do conceito do espaço entre, chamado por Winnicott (1975) de espaço transicional ou potencial. Explica Fernandes (2013):

No tocante à reflexão da intersubjetividade, é necessário dar destaque ao “entre”, que Winnicott denomina espaço potencial. Quando há dois sujeitos e uma interação, ocorre algo que vai além da subjetividade encenada em si mesma. Winnicott dá importância ao que está presente na expressão do fenômeno, mais do que o discurso, considera o valor da experiência (FERNANDES, 2013, p. 60-61).

O espaço potencial, nessa perspectiva, fica acoplado ao método/modelo de intervenção psicopedagógica. Aqui, o saber é construído fazendo próprio o conhecimento do outro. Para Fernández (2001), essa operação de fazer próprio o conhecimento do outro só acontece jogando, ou seja, não há construção do saber se não se joga com o conhecimento. Essa interseção entre o aprender e jogar é dissertada ao longo do livro *O saber em jogo* (2001), da psicopedagoga argentina Alicia Fernández.

Assim, o jogar se refere a um processo, a uma postura psicopedagógica, a um lugar de confiança, criatividade. As sessões de intervenção se tornam um lugar e tempo de espaço transicional, chamado também de espaço potencial (WINNICOTT, 1975). Esse modo de posicionar o tratamento psicopedagógico, em uma perspectiva winnicotiana, concebe o trabalho na clínica em uma área de experiência que não é puramente subjetiva nem objetiva, mas algo que está entre uma e outra. Esse fenômeno/espaço se transforma em potência criativa, ligado à experiência da intersubjetividade no espaço terapêutico. O psicopedagogo brinca com sua capacidade criativa. Assim, a intervenção transforma-se em espaço de jogo aprendido pelo terapeuta e pelo paciente. Para Winnicott (1975), o brincar e o jogar estão relacionados a um modo criativo de se posicionar ante o mundo.

Fernández (2001) ressalta que, na sua experiência de clínica, os pacientes que têm dificuldades de aprendizagem, correlativamente, têm déficit no jogar. Por isso, o brincar e o jogar como processo de intervenção modificam positivamente a modalidade de aprendizagem.

A autora explica que:

A prática clínica nos demonstrou, por outro lado, como ao instrumentar o brincar no tratamento, criando este espaço compartilhado de confiança, pode-se ir modificando a rigidez das modalidades de aprendizagem sintomáticas. Dizemos que o objetivo do trabalho psicopedagógico dirige-se a ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, esta conquista vem de mãos dadas com o recuperar o prazer de jogar. Para jogar, necessita-se de um outro, e um espaço de confiança (FERNÁNDEZ, 2001, p. 166-167).

3.2 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA MATEMÁTICA INICIAL POR MEIO DO LÚDICO

O processo de intervenção com crianças com dificuldades iniciais na área da matemática remete a um retorno e estudo mais detalhado do desempenho do paciente na sessão de diagnóstico relativa às provas piagetianas. As provas piagetianas se constituem de

testes em forma de jogos, que mensuram o nível cognitivo da criança de acordo com a sua faixa etária. Como parâmetro, é utilizado, como já visto anteriormente, as etapas de desenvolvimento cognitivo de acordo com os estudos de Piaget (PIAGET; SZEMINSKA, 1975), que são: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e lógico-formal (a partir dos 12 anos). Essas provas avaliam uma série de processos cognitivos que constituem os conhecimentos básicos, os quais explicam a gênese da estruturação lógica da construção do número na criança, que são os processos cognitivos dos mecanismos de classificação, seriação e conservação.

3.2.1 O lúdico na intervenção psicopedagógica na matemática inicial

Os jogos a seguir são exemplos que podem ser utilizados na clínica psicopedagógica, a fim de desenvolver o pensar ativo da criança em relação às estruturas lógicas de conservação, seriação e classificação.

Os jogos irão, a partir do brincar e da realidade da criança, estimulá-la ao desenvolvimento dessas estruturas lógicas, que se constituem como pré-requisito para a construção do conceito de número na criança. Neles, a noção de classificação é desenvolvida a partir da constatação das semelhanças existentes entre os objetos, ou seja, quando a criança agrupa os objetos reunindo todos que se parecem e separando os que são diferentes.

A noção de seriação é desenvolvida, nos jogos, a partir da ordenação dos objetos, de acordo com determinado atributo. Já na estrutura lógica da conservação busca-se reconhecer que a quantidade de objetos, mesmo sendo arranjados espacialmente de outra forma, continua a mesma, além reconhecer sua invariância de peso, extensão, número, volume, mesmo que se mudem ou transformem a forma, a posição ou o agrupamento.

3.2.1.1 Blocos lógicos

Os blocos lógicos foram criados na década de 1950 pelo matemático húngaro Dienes. Sua função é desenvolver nos alunos a noção de classificação e desenvolvimento da lógica, podendo também ser adaptados para trabalhar a seriação, entre outros esquemas cognitivos.

A caixa de blocos lógicos contém 48 peças divididas por atributos, que são: as três cores primárias (vermelho, amarelo e azul), dois tamanhos (pequeno e grande), duas espessuras (grosso e fino) e quatro formas (retangular, quadrada, triangular e circular).

1- JOGO LIVRE

Em um primeiro contato com jogo, deve-se deixar a criança explorar o material. Ela poderá brincar com os blocos livremente formando casas, muros, pessoas, enfim, o que a sua imaginação permitir.

2- JOGO DA CLASSIFICAÇÃO

Nos jogos de classificação, colocam-se os blocos dentro de um saco. Após, pede-se para a criança pegar uma peça do saco e, pelo tato, dizer se é grossa ou fina, pequena ou grande e qual o formato. Após dizer esses atributos, deverá tirar a peça da sacola e ir separando-as por cor. Pode-se repetir a brincadeira, pedindo para a criança tirar cada peça, separando uma a uma por outro atributo.

3- BINGO

No caso do bingo, montam-se cartelas de bingo com várias imagens dos blocos, de acordo com seus atributos. O psicopedagogo pega uma cartela aleatoriamente e o paciente pega outra. Colocam-se os blocos lógicos em uma caixa ou saco e o psicopedagogo ou a criança pesca as peças. Quem completar primeiro a sua cartela, ganha o jogo.

3.2.1.2 Jogo cara a cara

No jogo cara a cara, são utilizados dois tabuleiros contendo as mesmas faces do personagem e cartinhas contendo as mesmas carinhas dos personagens. Ganha o jogo quem conseguir, por raciocínio de descarte de atributos (cor dos cabelos, olhos, cor da pele, se usa óculos etc.), concluir quem é a personagem escolhida pelo adversário.

Objetivos do jogo: trabalhar a classificação dos personagens por atributos; usar de raciocínio lógico; e ter capacidade de atenção, entre outras habilidades cognitivas. Pode-se, ainda, criar com o paciente outros tipos de personagens para os jogos, tais como: super-heróis, animais, membros da família.

Atualmente, há a versão eletrônica desse jogo.

3.2.1.3 Jogo de cartas

Usando-se o baralho de 54 cartas com quatro naipes, é possível desenvolver uma variedade de jogos, de acordo com o objetivo e idade do paciente, como “Sequência” e “Batalha”.

No primeiro tipo de jogo (sequência), o psicopedagogo começa colocando uma sequência de três ou quatro cartas, conforme o nível de dificuldade de aprendizagem do paciente. A sequência poderá, no início, ser apenas numérica, pulando-se de um em um; depois, de dois em dois. Após, o jogo pode ficar mais complexo, sendo também colocado o atributo de naipes e aumentando-se o número de cartas da sequência para mais de três ou quatro cartas. Posteriormente, a criança pode criar sequências para o psicopedagogo continuar. Este jogo tem como objetivos a seriação, a atenção, o raciocínio lógico, a contagem, a classificação, entre outros esquemas de cognição.

Na Batalha, como o nome indica, o objetivo é reconhecer os valores das diferentes cartas da mesa. Distribuídas as cartas entre os jogadores, cada um, sem ver, jogará na mesa uma carta. Em cada rodada, aquele que puser a de maior valor eliminará as demais da mesa, aumentando o seu montinho particular. Quando ocorrer de o psicopedagogo e a criança colocarem cartas de igual valor, acontecerá a batalha – cada jogador colocará em cima da sua carta outra virada de cabeça para baixo e após outra de cabeça para cima. Vencerá quem tiver colocado a carta de mais valor, eliminando todas as cartas da mesa. Vencerá a batalha o jogador que, no final das cartas, tiver o maior número de pontos somando as cartas do seu montinho. O objetivo deste jogo é a contagem, a construção do número, a comparação, entre outros esquemas de cognição.

3.3 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA POR MEIO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de intervenção com o paciente com dificuldades de aprendizagem na alfabetização remete ao retorno e à análise do desempenho da criança durante a sessão de diagnóstico onde foram realizadas as provas de leitura e/ou escrita.

Uma das importantes provas que mostram em qual hipótese da aprendizagem da alfabetização a criança se encontra é o teste de escrita concebido por Ferreiro e Teberosky (1985). Essas estudiosas da psicolinguística observaram o período antes de as crianças lerem e escreverem alfabeticamente. Para tanto, elaboraram verdadeiras teorias explicativas que se caracterizam por esquemas conceituais específicos e que geram hipóteses em parte originárias de informações dadas pelo meio e em parte introduzido, ao mesmo tempo, por algo de pessoal.

As hipóteses que as crianças têm em relação ao desenvolvimento da escrita foram nomeadas por Ferreiro e Teberosky (1985) como nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

No nível pré-silábico, as crianças registram no papel letras, bolinhas, risquinhos, números, como se soubessem escrever. Nesse nível, elas não têm preocupação com as propriedades sonoras da escrita.

No nível silábico, as crianças começam a atribuir a cada parte do falado (a sílaba oral) uma grafia, ou seja, uma letra escrita. Esse nível pode ser dividido em dois subníveis: silábico sem e com valor sonoro. Na primeira hipótese, a criança representa cada sílaba com uma letra qualquer, sem relação com o som que ela representa. Já no segundo subnível, há um avanço, onde cada sílaba é representada por uma vogal que expressa um valor sonoro correspondente.

Na hipótese silábico-alfabética, as crianças apresentam um período de transição, ou seja, elas trabalham simultaneamente com hipóteses do nível silábico e alfabético. Oscilam entre os dois raciocínios, ora escrevem atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas. Esse nível é uma transição entre os esquemas já apreendidos da hipótese silábica que deverão ser substituídos pela descoberta de que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras.

No nível alfabético, as crianças reconhecem a correspondência entre fonemas e grafias. As crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que falam ou pensam. Reconhecem a lógica da escrita via alfabeto. Distinguem letra, sílaba, palavra e frase. Porém, podem centrar sua escrita na sílaba e esquecerem-se de colocar algumas letras e/ou perder a noção do todo.

Seguindo a teoria de Vygotsky (2010) sobre o desenvolvimento da zona proximal, deve-se propor atividades psicopedagógicas que propiciem à criança entrar em conflito em relação à hipótese da escrita que se encontra. Assim, partindo do pressuposto teórico vygotskiano citado anteriormente, no brincar a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, razão por que é de primordial importância desenvolver estratégias lúdicas de aprendizagem da escrita por meio dos jogos educativos.

O psicopedagogo, para cada nível da criança em relação à escrita, deve organizar e planejar jogos que propiciem essa passagem de uma hipótese para outra mais além em relação à alfabetização do seu paciente, como demonstra-se a seguir.

Jogos e atividades lúdicas indicados para o **nível pré-silábico:**

- Bingos de letras de iniciais de nomes, animais e outros;

- Dominós associando nomes e iniciais, desenhos, letras;
- Baralhos de nomes, letras iniciais e figuras;
- Quebra-cabeças variados com gravuras, nomes e letras;
- Jogo com cartões para parear nomes iguais, desenhos e letras;
- Brincar com alfabeto móvel, agrupando e separando letras iguais;
- Pelo tato, adivinhar qual(is) a(s) letra(s) escondida(s) em uma caixa;
- Outros.

Jogos e atividades lúdicas indicadas para o **nível silábico e silábico-alfabético:**

- Jogos com alfabeto móvel e sílabas móveis;
- Caça-palavras;
- Cruzadinhas;
- Jogos de encaixes de sílabas e palavras;
- Jogo loto-leitura (contém um espaço para cada letra da palavra);
- Dominós variados;
- Bingo de sílabas e palavras;
- Baralhos de letras, sílabas e palavras;
- Jogos com rimas, sons iniciais, finais e medianos nas palavras;
- Baralho forma-palavras;
- Outros.

Jogos, atividades lúdicas e brincadeiras indicadas para o nível **alfabético:**

- Dominós de associação de palavras e frases;
- Bingo de palavras e frases;
- Cruzadinhas e caça-palavras;
- Leitura de adivinhações, piadas;
- Parlendas, trava-línguas;
- Confecção de álbuns de super-heróis e princesas;
- Jogos de cartas variados com palavras e frases;
- Desembaralhar frases contidas em um envelope;
- Produção de história em quadrinho;
- Jogos de trilhas envolvendo escrita e leitura das ordens;
- Jogo da forca;
- Outros.

Muito importante na escolha do(s) jogo(s) a serem trabalhados com o paciente na clínica psicopedagógica, além da adequação à faixa etária e à dificuldade de aprendizagem a ser trabalhada, é o seu uso no momento adequado do tratamento e de acordo com as necessidades e características do paciente, assim como da forma de atuar do psicopedagogo. Antes de trabalhar um jogo com o paciente, este profissional deve analisar o seu funcionamento, objetivos e características. Assim, a partir desse planejamento, terá segurança para desenvolver a intervenção da forma mais adequada e eficaz possível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Sabe-se que o brincar é de primordial importância para o desenvolvimento harmonioso e saudável do psiquismo, sociabilidade, linguagem, cognição e coordenação motora da criança. O brincar possibilita à criança gradualmente unificar e integrar o seu *self*.

Na análise do brincar, o psicopedagogo pode observar a natureza primitiva da mente da criança, tornando o brincar uma técnica analítica especialmente adaptada ao mundo infantil. Também no brincar da criança, pode-se observar a sua motricidade, criatividade, raciocínio lógico, nível de concentração, tolerância à frustração e sua modalidade de aprendizagem.

As crianças com dificuldades de aprendizagem já não encontram prazer em aprender e já não confiam na sua capacidade pensante e, por meio do lúdico, poderão resgatar sua autoria de pensamento e, conseqüentemente, o desejo do saber.

No processo de jogar com o psicopedagogo, a criança com dificuldades de aprendizagem cria o vínculo afetivo necessário para o tratamento de forma mais natural, prazerosa e confiante.

Enfim, poderia-se elencar muitos outros itens que o uso do lúdico pode propiciar no dia a dia do atendimento na clínica psicopedagógica. O estudo aqui apresentado pode ser considerado, então, uma pequena amostragem do riquíssimo potencial do que o brincar/jogar pode representar no trabalho do psicopedagogo.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: construções a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, Teresinha. **Psicanálise com Crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

FERNANDES, Anete. **Avaliação Psicopedagógica: história de um percurso.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

WEISS, Maria Lucia Lemme. Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WINNICOTT, Donald Wood. **Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.