

Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem

ADRIANA DUARTE LEON
Professora da Universidade Aberta do Brasil/UFPel.
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

1. Introdução

O presente texto objetiva realizar uma análise do lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. Embora ocorram poucas contestações a essa afirmação, o que se observa nas escolas, de forma geral, é a pouca utilização do lúdico, expressa nos jogos e nas brincadeiras, para desenvolver os conteúdos curriculares.

Atualmente, o conceito de dificuldade de aprendizagem popularizou-se e comumente encontramos crianças estigmatizadas por sua aplicação. As dificuldades de aprendizagem estão diretamente relacionadas ao não-aprender, porém o não-aprender pode ser uma situação passageira e não deve ser entendido como uma limitação permanente.

A aprendizagem é um processo amplo que envolve diversos fatores relacionados ao sujeito e às relações deste com o meio. O não-aprender deve ser analisado de forma ampla, buscando compreender o contexto em que o sujeito está inserido, bem como a situação em que se explicitou a dificuldade de aprendizagem.

Este texto está subdividido em alguns temas, buscando estimular a leitura e organizar o tema proposto. No primeiro subtítulo, busca-se explicitar o campo de atuação da psicopedagogia e alguns dos espaços de ação para o psicopedagogo, considerando que este campo, bem como o profissional desta área, está diretamente envolvido com as questões da aprendizagem; no segundo item, aborda-se o conceito de dificuldade de aprendizagem, indicando a necessidade de compreender o sujeito nas suas diversas relações; no terceiro, pretende-se analisar a representação de seis crianças sobre o brincar e observa-se que a escola não se destacou como espaço lúdico; no último subtítulo, antes da conclusão, defende-se o lúdico como estratégia de desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, que os espaços educacionais quando utilizam brincadeiras e jogos propiciam o envolvimento do aluno, bem como facilitam a aprendizagem.

2. A aprendizagem como campo de atuação da psicopedagogia

A psicopedagogia surgiu no Brasil na década de setenta do século XX e busca investigar e entender a aprendizagem. Pensar aprendizagem está vinculado à educação e principalmente à educação escolarizada, espaço onde se explicitam as dificuldades de aprendizagem.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/3 – 15/10/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

De acordo com Chamat (2004), a psicopedagogia surge a partir das diversas queixas relacionadas à aprendizagem: “os educadores preocupados com o grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem inseriram uma área intermediária entre a psicologia e a pedagogia que foi denominada de psicopedagogia.” Esta nova área, a psicopedagogia, estabelece uma metodologia específica que busca clarificar as causas do não aprender.

No Brasil, a Psicopedagogia recebeu influência teórica e prática das experiências argentina e francesa, consolidou o campo no final do século XX, estando os primeiros olhares sobre a aprendizagem muito influenciados pela lógica da saúde. Logo em seguida, percebe-se avanço neste sentido e o sujeito aprendente passa a ser percebido de forma mais ampla.

As dificuldades explicitadas no não-aprender podem ser causadas por diversos fatores. A pesquisa sobre as causas do não-aprender é função do psicopedagogo. Atualmente, a formação em psicopedagogia tem ganhado espaço em diversas instituições de ensino superior e o profissional formado por esses cursos busca consolidar uma categoria profissional, com identidade específica e campo de atuação delimitado.

A atuação do psicopedagogo na contemporaneidade está subdividida em duas grandes áreas: a psicopedagogia clínica e a psicopedagogia institucional. O trabalho do psicopedagogo na escola não deve ser confundido com o trabalho do orientador educacional ou psicólogo escolar. A psicopedagogia possui objeto de intervenção próprio; essa intervenção envolve os diversos setores da escola, mas não substitui nenhum deles.

Bossa (1994) explicita de forma muito objetiva o foco de atuação da psicopedagogia, haja vista o trecho abaixo:

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda-o problema da aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evolui devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (BOSSA, 1994, p. 11)

A ação psicopedagógica tem como eixo o sujeito, tal olhar pressupõe o conhecimento de diversas áreas, bem como um olhar interdisciplinar sobre o aprendente. No Brasil, de forma geral, o psicopedagogo é habilitado nos cursos de especialização *lato sensu*, o que, por vezes, limita sua atuação, pois o período de formação é muito curto.

A atuação competente do psicopedagogo envolve uma série de conhecimentos que, em alguns casos, são adquiridos de forma autodidata. O psicopedagogo é um profissional que precisa estar em constante atualização, pois são rápidas as modificações na área de atuação. “Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas da vida, quais os recursos de conhecimento que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende” (BOSSA, 1994, p.14).

Destaco que o psicopedagogo não pode ser responsabilizado sozinho pelo diagnóstico do sujeito que não-aprende; em muitos casos, a avaliação integral do aprendente pressupõe uma avaliação multidisciplinar. De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), a avaliação multidisciplinar é fundamental para garantir um diagnóstico amplo do sujeito em análise. A dificuldade de aprendizagem pode ser o sintoma de uma situação de violência, abuso, deficiência; enfim, são diversas as possibilidades. O psicopedagogo precisa de outros profissionais para elaborar a sua avaliação, caso contrário, corre o risco de realizar ações descoladas que não atendam o foco do problema apresentado.

Para atender crianças com dificuldades de aprendizagem é necessária uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, para que se possa entender a criança como um ser global, e não dividida em pequenas situações que serão, cada uma, avaliadas e tratadas ao mesmo tempo e de forma isolada. (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2006, p. 120)

A ação do psicopedagogo na escola vai além do cotidiano escolar. O profissional precisa estar disponível para reconhecer a comunidade e o ambiente familiar no qual o sujeito que não-aprende está inserido. De forma geral, é a instituição escolar que identifica as dificuldades relacionadas à aprendizagem. A escola é o espaço da aprendizagem por excelência e apresenta um olhar desvinculado dos laços afetivos e familiares. Sendo assim, percebe de forma mais clara qualquer irregularidade no desenvolvimento do sujeito.

No momento em que a criança apresenta dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem, deve ser encaminhado o mais breve possível para o atendimento especializado. Então, inicia-se uma investigação em torno do aprendiz, busca-se entender o que está ocorrendo com aquela criança, por que ela não aprende.

Weiss (2004) afirma que a investigação e o diagnóstico são os primeiros momentos do atendimento psicopedagógico. Posteriormente, se estabelece junto com o sujeito e a família a estratégia de ação para superar os limites encontrados.

Todo 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, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem. (WEISS, 2004, p. 27)

O olhar psicopedagógico sobre a criança deve ser intrigado, pois se as condições para a aprendizagem estão estabelecidas em todos os seres humanos, não é comum que uma criança não aprenda, há um motivo para que isso aconteça e precisa ser investigado e desvendado.

De acordo com Macedo e Pinto (2003), os problemas de aprendizagem são difíceis para todos: família, escola e professores, pois descobrir os fatores que levam ao insucesso é um grande desafio. Cabe destacar que a família é uma parceira importante para a atuação psicopedagógica. Em muitos casos, é a combinação família, criança e profissional que garante o êxito do atendimento. A família deve ser estimulada pelo profissional a se enxergar, a rever comportamentos e atitudes; tal tarefa é extremamente difícil e por vezes o sucesso limitado.

O ambiente escolar e principalmente a sala de aula, em muitos casos, não dá conta de atender as diversas individualidades contidas num grupo e aquele que não acompanha o desenvolvimento da maioria por vezes pode ficar para trás. Verhine (1990, p.47) afirma que a experiência docente está relacionada com o aproveitamento do aluno.

A experiência do professor tem sido considerada como um dos fatores mais positivos para o bom rendimento do aluno, verifica-se, através dos resultados de pesquisas sobre essa questão, que, quanto maior é a experiência do professor, maior é o aproveitamento do aluno nas séries iniciais. (VERHINE, 1990, p.47)

A sobrecarga de trabalho dos professores, a jornada tripla (60h), o excesso de turmas, os baixos salários, a formação aligeirada e a falta de uma formação continuada limitam o desempenho do professor. A atuação do psicopedagogo faz-se necessária para observar a situação da sala de aula e, se possível, propor uma reorganização da metodologia de trabalho do professor.

A intervenção do psicopedagogo junto aos professores deve partir da possibilidade prática de reorganizar o espaço da aprendizagem. Se a sala de aula, por vezes, é o limite da aprendizagem, o psicopedagogo deve intervir na sala de aula ou remanejar o aprendente para outro espaço.

Analisando o espaço da escola, percebe-se que é vasto o campo de atuação para o psicopedagogo. O olhar inquieto deste profissional pode contribuir com a escola que por vezes naturaliza o não-aprender com os altos índices de reprovação. Se o aluno não aprende, há um motivo; descobrir esse motivo é a função do psicopedagogo.

A demanda para atendimento psicopedagógico existe; o desafio está colocado em aumentar o espaço de atuação deste profissional, principalmente nas instituições públicas que, por restrição de verba, trabalha com uma quantidade limitada de profissionais. Cabe destacar que a psicopedagogia é uma profissão que busca regulamentação e reconhecimento. Atualmente, existe a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) que busca aglutinar e reivindicar algumas questões desta categoria profissional.

3. Fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem: uma relação muito próxima

A aprendizagem se dá através dos processos de socialização. No caso dos seres humanos, a aprendizagem se dá em grupos; tais grupos estimulam, estabelecem e pactuam posturas adequadas e aceitas socialmente.

Busca-se fazer aqui um recorte sobre aprendizagem no que tange ao fracasso escolar, compreendendo que o não aprendido escolar estimula a exclusão social, estigmatiza o sujeito aprendente e, por vezes, define o seu insucesso profissional e pessoal.

O não aprendido na escola é a principal causa do fracasso escolar, embora evasão escolar, trabalho infantil, condições socioeconômicas estejam envolvidos. É o não-aprender que rotula o sujeito como intelectualmente limitado. Weiss (2004, p.16) considera "o fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno".

Busca-se neste texto analisar o não-aprender a partir da perspectiva do aluno, entendendo que esta perspectiva é ampla e envolve, aspectos da cultura, das relações políticas, das relações sociais, da situação econômica, da estrutura social, das ideologias em disputa e das relações explícitas ou implícitas do ambiente escolar.

Compreender a individualidade de cada um dos sujeitos que compõem o ambiente escolar é fundamental para se entender as dificuldades apresentadas por eles, bem como estabelecer estratégias para sua superação.

Os estudos antropológicos exigem que levemos em conta o contexto de vida mais imediato das crianças e as próprias características específicas dos professores e da escola como instituição. Isso significa reconhecer que as crianças são diferentes e têm especificidades, não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico (...) Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção, e ainda também os hábitos, valores e costumes dos profissionais com que eles convivem no contexto escolar precisam ser considerados e discutidos. (KRAMER, 1989, p. 22)

Para que a aprendizagem ocorra aproveitando os saberes de cada um, é necessário um olhar específico que perceba os limites e as possibilidades de cada sujeito aprendente. Certamente, alguns sujeitos acompanham com facilidade os conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar, e para estes é necessário um estímulo extra que possibilite ir mais adiante, bem como precisamos de um estímulo extra para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. A escola, muitas vezes, trabalha com uma lógica truncada, pois não consegue atender a demanda existente no que se refere à individualidade.

Aproximar-se das famílias e entender o cotidiano dos sujeitos aprendentes é fundamental para se perceber quais são as causas do não-aprender. Por vezes, a família é a causa da dificuldade apresentada pela criança; em situações diferentes, as famílias perdem a capacidade de manejo junto aos seus filhos.

Os profissionais que trabalham com orientação familiar destacam o excesso de exigências dos pais, falta de tempo dos responsáveis junto com os menores, falta de acordos, falta de limites, agressão verbal, agressão física e intolerância, são alguns casos comuns na relação familiar conflituosa. Certamente, tal cotidiano deixa sequelas na criança que é o sujeito frágil e em formação desta relação.

Para resolver o fracasso escolar, quando provém de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança (problema de aprendizagem – sintoma inibição), vai ser requerida uma intervenção psicopedagógica especializada. Para procurar a remissão desta problemática, deveremos apelar a um tratamento psicopedagógico clínico que busque libertar a inteligência e mobilizar a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar. (FERNÁNDEZ, 1990, p. 82)

Weiss (2004, p. 14), ao falar da responsabilidade dos professores perante o fracasso escolar, destaca que “nossas relações, nossa cobrança, muitas vezes incompatível com a nossa maneira de ensinar; nossa linguagem e modo de explicar, com frequência são os únicos responsáveis pelo fracasso do aluno”.

As causas do fracasso escolar estão relacionadas a diversos fatores, dentre eles, a escola, os professores e a família têm sua parcela de culpa, pois não conseguem estabelecer uma relação harmônica com diálogo, solidariedade e construção de conhecimento.

A relação entre pais e filhos deveria basicamente obedecer ao movimento pendular: hoje nós respeitamos suas regras, amanhã você respeitará as nossas. Não vejo outro caminho. Tampouco há leis que tenham validade para todas as situações. Tudo deve ser decidido caso a caso, em cada situação e de criança para criança. (MOLCHO, 2007, p. 191)

Os limites para estabelecer uma estrutura que atenda as singularidades de cada um são muitos, mas é fundamental destacar que existem ações que podem estimular a superação destes limites.

Fernandes (1994), a partir da sua experiência como psicopedagoga, destaca que os profissionais da educação precisam retomar o espaço do diálogo e da pergunta como estratégia de construção do conhecimento. A autora defende que o conhecimento construído a partir da experiência possibilita a apropriação do conhecimento com significado.

A partir da minha experiência como psicopedagoga, penso e digo que, para dar lugar ao chamado juízo crítico, é necessário abrir o espaço da pergunta. Inclusive chamadas exatas já estão saindo do engano da certeza e valorizando o lugar da pergunta na construção do conhecimento. Quando ainda devemos valorizar este espaço de aprendizagem que não é outra coisa que incorporar, transformando o conhecimento construído ao saber pessoal. (FERNANDES, 1994, p. 114)

A superação do fracasso escolar pressupõe também investimento público; só avançaremos qualitativamente em educação quando avançarmos quantitativamente no investimento. Não é suficiente afirmar que o sujeito aprendiz precisa de um olhar específico, é preciso estabelecer esse olhar. Não basta afirmar que existe um campo para atuação do psicopedagogo, se nas instituições públicas não há espaço real para a atuação deste sujeito.

4. A representação dos interessados sobre lúdico e escola

O presente subtítulo busca analisar as representações de seis crianças sobre as suas brincadeiras preferidas. Os desenhos selecionados foram feitos por crianças na faixa etária de oito a doze anos e frequentando o ensino fundamental. As crianças apresentam histórico de reprovação escolar e são identificadas por suas respectivas professoras como portadoras de dificuldades de aprendizagem.

As professoras destes sujeitos não sabem informar a especificidade das dificuldades que percebem nas crianças, apenas indicam, através da queixa, que as crianças não aprendem, por conta disso solicitaram ajuda psicopedagógica.

Para fins deste trabalho, busca-se entender quais eram os espaços identificados pelas crianças como espaços de brincadeira. Destacou-se que a escola não fazia parte desses espaços. As seis crianças estudam em escolas diferentes do mesmo município e concluiu-se que tais escolas não utilizam o lúdico como estratégias de desenvolvimento da aprendizagem.

Embora sejam diversas as possibilidades de análise, no que tange aos desenhos selecionados, busca-se aqui perceber quais são os espaços reservados para as brincadeiras na representação destas crianças.

Para a coleta dos desenhos, foi solicitado que, individualmente, cada criança fizesse o desenho de sua brincadeira preferida e retratasse o espaço onde realizava a brincadeira. O objetivo com essa solicitação era perceber quais são os espaços compreendidos pelas crianças como espaços de brincadeira e qual o vínculo destes espaços com o ambiente escolar.

Derdyk (1989) afirma que “desenhar é atividade lúdica, reunindo, como em todo o jogo, o aspecto operacional e o imaginário”. Percebeu-se que as crianças na hora em que estavam realizando os desenhos demonstravam prazer e satisfação em realizar a atividade. Perguntas como: posso desenhar o que eu quiser? Em qualquer espaço da folha? Do jeito que eu quiser? Eram algumas das curiosidades dos pequenos artistas. De forma geral, a resposta às questões era positiva; o direcionamento que foi estabelecido para tarefa foi a solicitação de representar a brincadeira ou jogo preferido.

Abaixo, busca-se caracterizar de forma geral os seis sujeitos que contribuíram com a elaboração deste trabalho através da disponibilização dos seus desenhos.

Nomes	idade	série	nº reprovações	escola rural ou urbana
Sujeito um	8	1	Uma	Pública
Sujeito dois	9	1	Três	Pública – zona rural
Sujeito três	8	1	Uma	Pública
Sujeito quatro	11	3	Duas	Pública
Sujeito cinco	10	2	Duas	Pública
Sujeito seis	9	1	Duas	Pública

Os nomes das crianças foram preservados, considerado a baixa faixa etária e o recorte estabelecido para esse trabalho. Destaca-se no quadro acima, a série que o sujeito estava cursando em 2009, ano em que foram coletadas as representações, o número de vezes que a criança repetiu a série e a faixa etária do sujeito. Todas as crianças são oriundas de escola pública, tendo como variação a característica rural ou urbana.

A interpretação dos desenhos infantis pode ser feita de forma diversa, variando de acordo com o objetivo do profissional, a aplicação da técnica e a possibilidade teórica de estabelecer a reflexão. No campo da psicologia, os desenhos funcionam como parte do diagnóstico de muitos casos; na área psicopedagógica, são um instrumento que estabelece indicações sobre o cotidiano do sujeito em atendimento.

Neste trabalho, através do desenho, busca-se entender a representação de seis crianças sobre o lúdico. Cada uma representou a sua brincadeira preferida e, para interpretar os desenhos, utiliza-se como recurso o inquérito, que consiste em realizar, após o término do desenho, questões sobre o mesmo.

Derdyk (1986) afirma que o desenho poderá ter diversas interpretações, dependendo do olhar que se debruça sobre ele. Cabe ao sujeito que está atendendo a criança e de acordo com os objetivos estabelecidos para o trabalho fazer a sua opção. No caso deste trabalho, opta-se por interpretar o desenho a partir do sujeito aprendiz e da sua verbalização sobre o desenho.

Sujeito um – Brincadeira preferida: jogar vôlei na rua onde mora.



A queixa principal da escola e da família sobre o sujeito um é a falta de atenção. A criança representou uma partida de vôlei e diz que é o seu esporte preferido; afirma que joga com os amigos no bairro onde mora. Diz que na escola eles não jogam vôlei, pois o professor de Educação Física prefere outras coisas.

Ao ser perguntada se brincava muito na escola, com convicção, respondeu que a escola não é lugar para brincar, 'lá eu tenho que aprender'. O sujeito repetiu a primeira série, pois não tinha aprendido a ler e escrever em um ano. Percebe-se, na fala da criança, que brincadeira é prazeroso, mas o lugar do brincar não é a escola.

Sujeito dois – Brincadeira preferida: soltar balão ou brincar com balões – festa junina.

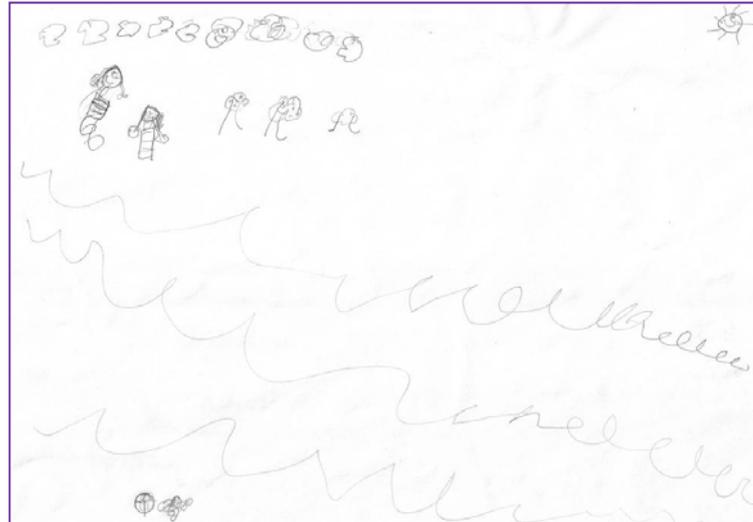


O desenho do sujeito dois foi feito no meio do ano de 2009. Recebeu influência das festas juninas, das quais ela tinha participado na localidade onde mora. Ao ser questionada sobre o desenho, respondeu que adorava balões; as brincadeiras com balões eram as preferidas e gostava também das festas de aniversário, porque havia balões.

Ela representou, no desenho, o irmão, que é dois anos mais velho do que ela, eles são muito parceiros, andam juntos e estudam na mesma escola. A família da menina mora na zona rural e o desenho da criança apresenta, de certa forma, uma concepção de espaço ampla, florida e tranquila, talvez relacionado como seu espaço de residência.

O brincar, para o sujeito dois, não está localizado na escola, uma vez que ela não brinca com balões na escola; diz que as brincadeiras da escola ocorrem na hora do recreio, mas neste horário ela não gosta muito de brincar porque acontecem muitas brigas.

Sujeito três – Brincadeira preferida: jogar bola



O sujeito três fica bastante tempo na rua brincando. A mãe trabalha e ela vai para a casa dos vizinhos, brinca com os amigos na rua. A brincadeira preferida é jogar bola na rua, em frente da sua casa.

O sujeito três diz que às vezes joga futebol na escola, nas aulas de Educação Física, mas é uma vez futebol e duas vezes ginástica. Então, ele não gosta muito.

A criança em questão está repetindo a primeira série e apresenta muita dificuldade em concentrar-se na escola; passa a maior parte do tempo fora da sala e não realiza as atividades. A família não consegue estabelecer um suporte para o desenvolvimento da menina.

Sujeito quatro – Brincadeira preferida: jogar bola.



O sujeito quatro também intitula o jogar bola como brincadeira preferida. Diz que gosta de jogar com os amigos em casa ou na rua. No desenho, representou-se a si mesmo jogando bola em casa.

Ele já repetiu duas vezes a primeira série e depois repetiu a segunda série. Na escola, a queixa principal é a falta de atenção. Segundo a professora, ele não consegue realizar as atividades porque se dispersa com facilidade.

Sobre as brincadeiras na escola, ele afirma que não ocorrem brincadeiras. Às vezes, o professor de Educação Física deixa jogar bola, mas é só às vezes. De resto, é matéria e tem que copiar muito.

Sujeito cinco – Brincadeira preferida: brincar em casa com o irmão menor

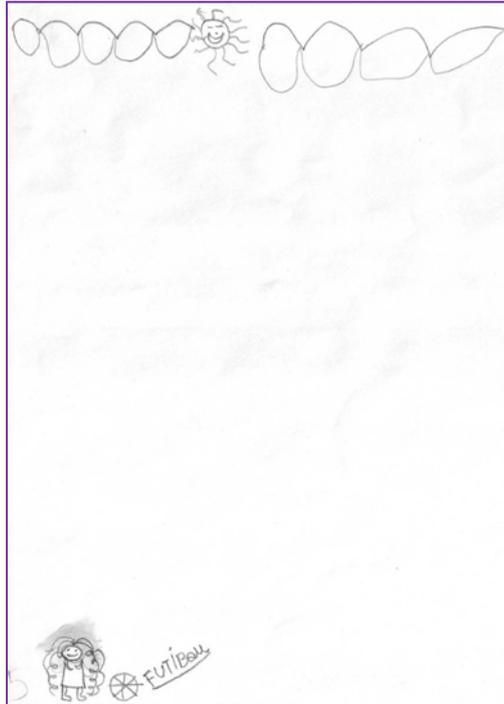


O sujeito cinco fica muito tempo em casa com o irmão e diz que a sua brincadeira preferida é jogar botão com o mano. Representou-se a si mesmo o irmão em casa, pois eles ficam muito tempo sozinhos e a mãe não deixa que ele brinque na rua.

Diz que adora jogar botão, mas só joga com o irmão. Na escola, eles não jogam esse tipo de jogo. Eu perguntei se eles usavam outros jogos na escola e ele respondeu que só usam o "jogo da força" quando chove muito e vão poucos alunos à aula.

O aluno apresenta reprovações e tem muita dificuldade para acompanhar os conteúdos.

Criança seis – Brincadeira preferida: jogar futebol.



A criança seis gosta de jogar futebol. Diz que joga com amigos e primos. Sem ser perguntada, destaca que é uma brincadeira de menino, mas ela adora! No desenho, fez questão de explicitar os cabelos cacheados que ela não tem. Talvez a explicitação de um desejo: cabelos cacheados ou a demarcação da sua condição de gênero, menina que gosta de futebol.

Ela apresenta um comportamento irreverente e com iniciativa. Quando questionada sobre as brincadeiras na escola, ela disse: "na escola não pode nem falar, que dirá brincar". Está repetindo a primeira série pela segunda vez e de acordo com a professora é muito inquieta, conversa em aula e está sempre pedindo para sair da sala.

A criança seis realmente apresenta um comportamento inquieto. Enquanto desenhava, mexia os pés, mexia na caixa de lápis, foi ao banheiro; enfim, demonstrou dificuldade em se concentrar na atividade. Na sequência do tratamento, foi identificado déficit específico e ela recebeu atendimento adequado e avançou em algumas questões relacionadas à aprendizagem.

Derdyk (1989) afirma que vários sentimentos são instigados com o ato de desenhar: projeção, satisfação, frustração; enfim, cada sujeito aciona de acordo com as suas vivências, relações que se explicitam no desenho. Por vezes, esses sentimentos não se tornam explícitos para quem olha como mero receptor, por isso é fundamental, principalmente com crianças, o diálogo que fornece os elementos para compreender o que foi representado.

Algumas crianças ficam muito contentes com o resultado de seus trabalhos. Outras não. Algumas adoram desenhar murmurando, soltando gritos, cantando ou contando. Outras voltam totalmente a atenção para dentro do papel, dirigindo a cena e a ação que se passam na frente delas. Outras então se impacientam, desenhando, batendo a ponta do pé, mudando de posição a toda hora, remexendo-se. Enfim, vários tipos de manifestação acompanham o ato de desenhar. (DERDYK, 1989, p. 94)

O momento do inquérito foi fundamental para a realização deste trabalho, pois através do diálogo conseguia-se entender a representação das crianças sobre o significado do brincar. Embora os desenhos representem as brincadeiras, não explicitam o detalhamento da situação.

Por fim, as seis escolas que foram representadas pelos sujeitos desenhistas não utilizam o lúdico como estratégia de desenvolvimento da aprendizagem. As escolas dos sujeitos estudados não utilizam as brincadeiras no cotidiano escolar. O que indica uma possível prática convencional no trato da aprendizagem; logo, um espaço que pouco estimula os sujeitos aprendentes a se apropriar do conhecimento.

5. O lúdico como estratégia de desenvolvimento da aprendizagem

O lúdico faz parte do universo infantil. A criança, quando entra para a escola, brinca e, vagarosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar. Embora várias pesquisas apontem o lúdico como suporte para a aprendizagem, o que se percebe nas práticas escolares é a sua não utilização como recurso didático.

O jogo propicia o desenvolvimento cognitivo através do envolvimento dos sujeitos aprendentes. O processo de aprendizagem torna-se prazeroso, dinâmico e ocorre na troca com o outro. Bossa (1994) afirma que o jogo é a porta de acesso ao saber, pois o conhecimento é uma construção pessoal que se relaciona ao fazer e o jogo propicia essa construção.

Do ponto de vista cognitivo, significa a via de acesso ao saber. No jogo, se faz próprio o conhecimento que é do outro, construindo o saber. Não pode haver construção de saber se não se joga com o conhecimento, pois o saber é a incorporação do conhecimento numa construção pessoal relacionada com o fazer. (BOSSA, 1994, p. 86)

A criança saudável brinca e, dessa forma, ela se relaciona com o mundo adulto, faz parte do seu processo de desenvolvimento e faz parte do processo de construção de suas aprendizagens. As situações de brincadeira permitem que a criança reproduza esquemas do cotidiano e organize suas projeções. Por isso, é importante que a criança experimente nas brincadeiras os diversos papéis possíveis do mundo adulto, para que posteriormente estabeleça com maior segurança as suas opções.

O jogo, como estratégia de intervenção, é muito importante mencionar os elementos de investigação que essa atividade nos oferece, já que é a maneira de nos assegurarmos da eficiência dos procedimentos adotados. Além do mais, o efeito terapêutico está implícito no próprio ato de jogar e, mais precisamente, na interpretação do terapeuta, quando este, devidamente preparado, pode inferir o sentido latente que se mostra no jogo, pois ele funciona como uma via de expressão metonímica do desejo. No âmbito da psicopedagogia, tal interpretação significa tornar explícito, ao paciente, os aspectos do seu mundo psíquico que incidem como obstáculos à aprendizagem. (BOSSA, 1994, p. 86)

O brincar, o jogo ou a brincadeira se estabelecem de forma diferente de acordo com a idade cronológica da criança. Primeiro ela brinca com o seu próprio corpo, depois com objeto do exterior (brinquedos e coisas de forma geral) e, passando essas duas fases, a criança se interessa pelos jogos com regras cada vez mais elaboradas. Neste momento, é fundamental o auxílio do adulto para ajudar na organização da criança e potencializar o seu desenvolvimento.

De forma geral a criança ingressa no ensino fundamental na idade em que apresenta potencial para os jogos com regras e o ambiente escolar pouco aproveita este momento.

Derdyk (1989, p.73) observa que a ação criadora que envolve o jogo possibilita uma série de relações que por vezes não conseguimos aglutinar em outras atividades convencionais da sala de aula.

A ação criadora conjuga, no presente imediato, o futuro e o passado, o projetar e o recuar, o avançar e o defender, o imaginar e o lembrar. O jogo de futebol pode ser um exemplo claro: o jogador tem de ter em mente a noção e a memória do espaço físico do campo de futebol. Simultaneamente, o jogador projeta e imagina jogadas, lances, ataques. Mas ao avançar no espaço do campo para o ataque, o jogador precisa ter em mente a defesa, o recuo, a consciência do campo que existe atrás dele. O jogador, ao lançar a bola para um determinado ponto, visa o campo como um todo. (DERDYK, 1989, p.73)

O jogo pode se consolidar como uma estratégia de desenvolvimento da atenção, fator necessário para a aprendizagem. Kastrup (2004, p. 14) destaca que "o mecanismo circular da aprendizagem aponta que a atenção é ao mesmo tempo condição e efeito de um processo de aprendizagem". Sendo a atenção requisito fundamental para desenvolver a aprendizagem e necessário para pensar e estabelecer estratégias que estimulem o estar atento. O jogo pressupõe atenção, alguns de forma bem mais centrada, como, por exemplo: o xadrez e a paciência, outros de forma mais dinâmica, como o futebol e o basquete.

Carraher (1998), ao tratar da aprendizagem de forma mais específica, do processo de aquisição da escrita, afirma que a criança estabelece hipóteses que vão a aproximando da escrita.

As crianças possuíam concepções distintas a respeito da escrita, desde uma incapacidade de diferenciar a escrita do desenho, até a elaboração de uma hipótese alfabética a respeito da escrita. Estas construções espontâneas da criança revelam que ela é um ser ativo, pensante, que busca compreender o mundo dos objetos que a rodeiam, do qual as formas escritas fazem parte. (CARRAHER, 1998, p. 34)

O desenvolvimento cognitivo dá-se de forma lenta e gradativa, já que o sujeito aprendente formula vagarosamente hipóteses de acordo com as suas possibilidades e conhecimentos. A base do processo de aprendizagem é a formulação de hipóteses sobre o objeto a ser aprendido. Esse é o processo de aquisição da aprendizagem no ambiente infantil e adulto.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança, percebe-se o empenho da sociedade em estabelecer bases comuns para todos. Tais princípios gerais atendem a necessidade do bem-estar social, ou seja, para vivermos em sociedade, precisamos de algumas regras em comum. A criança, ao ingressar no ambiente escolar, é estimulada a se apropriar também dessas convenções sociais.

Cabe observar que a escola se consolida, em alguns casos, como um espaço novo para o sujeito aprendente e, dependendo das suas possibilidades pessoais, ele terá ou não dificuldade para se adaptar a esse ambiente.

A falta de atenção ou a incapacidade de concentrar-se por mais tempo em determinada situação é uma queixa muito comum da atualidade. Os problemas relacionados à aprendizagem estão presentes em escolas e clínicas particulares. Cada vez é mais frequente o diagnóstico de TDA (transtorno de déficit de atenção), o qual apresenta como sintoma o baixo rendimento escolar, consequência dos limites relacionados à concentração.

De acordo com Kastrup (2004), o indicado nos casos de TDA é “aprender a prestar atenção” e, através dos recursos lúdicos e dinâmicos, estimular o cognitivo possível. A criança com TDA poderá aprender desde que receba atendimento adequado. Na falta deste atendimento, esta criança reprova, perturba a sala de aula, desconcentra os colegas; enfim, além de não se desenvolver-se, atrapalha o desenvolvimento do coletivo.

Rios (2008, p. 53) afirma que “quem ensina, ensina algo a alguém”; logo, o ensino se caracteriza como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado da aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, cabe pensar de que modo estão estabelecidos os ambientes de aprendizagem. Estão vinculados aos interesses dos alunos e propiciam interação entre sujeito aprendente e objeto de aprendizagem? A aprendizagem parte das experiências reais e possibilita a apropriação do conhecimento? Talvez a resposta a essas indagações seja negativa e a escola não esteja conseguindo estabelecer uma metodologia que atenda a diversidade existente no mundo atual.

Rios (2007) afirma que a reflexão didática é fundamental para que o professor perceba a sua prática e a reorganize.

A reflexão didática, como possibilidade de melhorar o fazer da prática dos professores, vê-se na encruzilhada de apresentar indicações, referências teóricas, instrumentos metodológicos que lhes permitem trabalhar melhor, para melhor colaborarem na formação dos escolares. (RIOS, 2007, p. 58)

Diversos são os fatores que interferem na qualidade da educação brasileira, mas certamente as condições precárias de trabalho oferecidas aos professores estão no topo da lista. Um professor que trabalha 60h tem limites para refletir sobre a sua prática, pois está sobrecarregado com as demandas práticas da organização do seu trabalho.

6. Conclusão

O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento.

Percebe-se que embora as brincadeiras façam parte do cotidiano infantil, elas não fazem parte obrigatoriamente do cotidiano escolar. Na representação das seis crianças estudadas, a escola destaca-se como espaço formal onde se deve aprender a ler e a escrever. Os jogos não fazem parte deste ambiente, com exceção de algumas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Como já foi dito, as crianças estudadas representam escolas diferentes e conclui-se que nestas seis escolas o lúdico não é utilizado como estratégia de desenvolvimento da aprendizagem; bem pelo contrário, as crianças enfatizam que a escola não é lugar para brincado, como se aprendizagem e brincadeira fossem polos contraditórios de um mesmo item: a escola.

Por fim, observa-se que, embora o lúdico seja entendido de forma consensual como suporte e estímulo para o aprendizado, a aplicação deste entendimento é relativa e, em alguns casos, o lúdico, típico do universo infantil, é totalmente desconsiderado.

Referências

- BOSSA, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CHAMAT, Leila Sara José. Diagnóstico Psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- FERNÁNDES, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. A Mulher Escondida na Professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da Atenção na cognição inventiva. Revista Psicologia e Sociedade. São Paulo: ABRAPSO, Vol. 16, nº 3, set - dez 2004. (p. 07 – 16)
- KRAMER, Sonia. Com a Pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1989.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz & LEÃO, Geraldo (Orgs.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MACEDO, Adriana Miranda & PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. Problemas de aprendizagem um olhar psicopedagógico. Educação (UFSM), Santa Maria – RS, v. 28, n. 01, pg. 113-127, 2003.
- MOLCHO, Samy. A Linguagem corporal da criança. São Paulo: Editora Gente, 2007.
- WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica: uma revisão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOIFER, Raquel. Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva e psicopatologia. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VERHINE, Maria Amélia. Pré-escola e fracasso escolar. Salvador: Fator, 1990.