PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
SÃO PAULO

ANITA LILIAN ZUPPO ABED

O JOGO DE REGRAS NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA:

EXPLORANDO SUAS POSSIBILIDADES DE USO

MONOGRAFIA apresentada como exigência parcial para a obtenção do Certificado de Especialização do Curso de Psicopedagogia da PUC São Paulo

Orientadora: Profª Dra. Maria Lúcia de Almeida Melo

São Paulo
1996

Dedico este trabalho
aos meus clientes.

Agradecimentos:

À Rod, minha terapeuta, por TUDO.

À Eloísa Q. Fagali, minha supervisora, pelo respeito e carinho com que tem acompanhado o meu trabalho clínico.

À Marília Marino, professora de Metodologia da Pesquisa Científica, cujo trabalho permitiu-me a escolha do tema.

À Maria Lúcia, orientadora desta monografia, pelo belíssimo trabalho que realizou com nosso grupo, e pela atenta e paciente lapidação do texto, que tanto me ajudou a escrevê-lo.

À Marina, minha sócia, por todo o caminho profissional que estamos trilhando juntas, por todas as trocas e construções "integradas", e por todo o resto.

Ao Munir, meu marido, pelo incentivo e por toda a assessoria em relação ao uso do computador.

À Carolina, minha filha, por todos os momentos que não pude dedicar-lhe para poder escrever esta monografia.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo sistematizar a utilização que tenho dado aos jogos de regras no atendimento em Psicopedagogia Clínica. A partir do relato e análise de sessões realizadas, estou propondo uma classificação para os jogos de regras em função do seu uso terapêutico, e refletindo sobre a criação de jogos para se trabalhar conteúdos específicos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM A PSICOPEDAGOGIA..... 1

A. A "veia" pessoal..... 1
B. A "veia" terapêutica..... 1
C. A "veia" educadora..... 2
D. O encontro com a Psicopedagogia..... 3
E. A Psicopedagogia Clínica e a questão da pesquisa..... 4

I- REFERÊNCIAS INICIAIS..... 6
A. Sobre a Ciência..... 6
B. Sobre a trajetória metodológica..... 9

II- A PSICOPEDAGOGIA..... **11**

A. A Psicopedagogia e os problemas de aprendizagem..... 11
B. A Psicopedagogia Clínica..... 17
C. O jogo em Psicopedagogia Clínica..... 18

III- A PRÁTICA CLÍNICA..... **25**

A. Apresentação do consultório..... 25
B. Caracterização da atuação clínica..... 25
C. Caracterização dos casos clínicos..... 27

IV- OS JOGOS DE REGRAS NA PRÁTICA CLÍNICA:
UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO..... **29**

A. Jogos de controle..... 30
B. Jogos de rapidez de reflexos..... 33
C. Jogos de ataque e defesa..... 35
D. Jogos de sorte e azar..... 37
E. Jogos de expressão..... 41

V- CRIANDO JOGOS PARA TRABALHAR CONTEÚDOS
ESPECÍFICOS..... **44**

A. Linguagem..... 44
B. Matemática..... 53

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **60**

BIBLIOGRAFIA..... **62**

ANEXO 1: APRESENTAÇÃO DOS CASOS CLÍNICOS..... **64**

1. Cláudia..... 64
2. Ricardo..... 65
3. Dóris..... 67
4. Joana..... 69
5. Norberto..... 70
6. Nívia..... 70

ANEXO 2: OS JOGOS DE REGRAS E A PSICOPEDAGOGIA: QUADRO RESUMO..... **73**

INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM A PSICOPEDAGOGIA

A. A "VEIA" PESSOAL

O jogo tem feito parte da minha vida desde muito cedo. Aos 6 ou 7 anos eu já jogava com os meus irmãos "Rouba-Monte", "Mico", "Ludo" e outros jogos, principalmente jogos de cartas e de tabuleiro.

Sou a filha do meio de uma família de 5 irmãos, o que me colocou numa posição privilegiada: herdei dos mais velhos o gosto e o hábito de jogar, e posteriormente os transmiti aos mais novos, e depois aos sobrinhos, à minha filha e por fim aos meus clientes.

Na minha família costumamos estar sempre a par dos novos jogos que são lançados no mercado, especialmente os jogos da Grow. Faz parte da tradição familiar fazer pequenas alterações nas regras de alguns jogos, ou por considerarmos as originais inadequadas ou para torná-los ainda mais interessantes.

Foi neste contexto de jogo que cresci e me desenvolvi.

O jogo é para mim, antes de mais nada, um espaço de divertimento, de convívio social e de desafio. Exercita a mente, mobiliza as relações pessoais, traz prazer. Mas não traz só prazer. Revela também todo um leque de conteúdos emocionais, cognitivos e vinculares... Aqui este trabalho começa a se delinear...

B. A "VEIA" TERAPÊUTICA

Sou psicóloga de formação e atuo na área clínica desde 1982 (1980, se considerarmos os atendimentos realizados durante os estágios da graduação).

Durante minha trajetória profissional tenho passado por diferentes etapas. Entretanto, há um denominador comum a todas elas: a busca de uma compreensão integrada do fenômeno humano. Penso que o ser humano tem sido retalhado pelos vários campos das Ciências e pelos vários autores dentro de cada campo do conhecimento, o que foi

absolutamente necessário no engatinhar das Ciências. Porém, agora, há necessidade de reintegrá-lo, devolvendo-lhe sua complexidade e sua unicidade. Parece-me ser esta a função primordial das Ciências da atualidade, especialmente das Ciências Humanas.

Saí da faculdade encantada com alguns aspectos da teoria de Rogers e com as abordagens corporais. Trabalhei com Psicomotricidade logo no início da carreira, buscando a integração mente/corpo. Estudei Reich, Lowen, massagem terapêutica, Bioenergética, envolvida nesta busca. Não me satisfiz.

Trabalhei então com Ludoterapia. Estudei Melanie Klein, Anna Freud, Violet Oaklander, Virgínia Axline... Também não me satisfiz, porém acabei por reencontrar-me com a Psicanálise.

Não abandonei os autores significativos que fizeram parte do meu caminho. Eles integram a construção do meu modo de intervenção clínica, e vejo em cada um uma colaboração fundamental: de Rogers, o respeito pelo saber do cliente e a importância de se estar aberto para receber este saber; de Reich e Lowen, o olhar para corpo/mente em funcionamento uníssono; da Psicanálise, o modelo dinâmico de funcionamento psíquico; e da Fenomenologia, a busca da compreensão dos fenômenos em sua dimensão existencial, no contexto de suas relações.

Durante todos estes anos tenho trabalhado como Psicoterapeuta de adultos, mas permanecia uma lacuna, pois não conseguia trabalhar com crianças e adolescentes. Até encontrar a Psicopedagogia.

C. A "VEIA" EDUCADORA

Dar aulas particulares tem sido uma fonte de renda e uma grande paixão durante toda a minha vida. O meu primeiro acompanhamento escolar foi na área de Matemática e durou cerca de dois anos: eu tinha apenas 14 anos e minha aluna 13 anos quando iniciamos! São mais de vinte anos trabalhando com acompanhamento escolar. Com 14 anos, talvez por "intuição ou vocação", eu já observava **como** minha aluna desenvolvia o seu raciocínio e **como** resolvia seus exercícios. Era neste "como" que eu intervinha, apontando-lhe os acertos e os vieses dos seus caminhos.

Depois que eu comecei a faculdade, cada vez mais durante a graduação e mais ainda depois de formada (já trilhando o percurso da

"construção da terapeuta"), minhas aulas foram adquirindo características peculiares. Tanto é assim que a certa altura eu explicava aos pais e alunos que vinham me procurar que eu iria dar "aula de psicóloga"! Além de explicar os conteúdos e de buscar compreender e reestruturar a forma como o aluno estava atuando, passei a intervir cada vez mais nas manifestações emocionais que surgiam associadas ao processo de aprendizagem: insegurança, ansiedade, rigidez de pensamento e tantas outras. Já utilizava jogos nas minhas aulas.

Mas a insatisfação permanecia: como integrar estas três veias - a Anita enquanto pessoa, a Anita terapeuta e a Anita educadora - num único caminho?

D. O ENCONTRO COM A PSICOPEDAGOGIA

A história do meu namoro com a Psicopedagogia começa lá atrás, em 1982. Recém-formada, sem rumo certo mas apaixonada pela integração mente/corpo, fui fazer um curso de especialização em Psicomotricidade na SOBRABIPI (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade e Bioenergética) e um estágio como co-terapeuta em Terapia Psicomotora no IOSP (Instituto de Ortofrenia São Paulo), uma instituição que prestava atendimento multidisciplinar a crianças portadoras de deficiências mental e física, e com dificuldades leves (consideradas limítrofes). Além da escolarização regular era oferecido atendimento clínico em todas as áreas: Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Ludoterapia, Terapia Psicomotora, Psicopedagogia...

Uma placa numa porta: foi assim que soube que a Psicopedagogia existia. "O que é isso?" Não souberam me dizer. "Acho que é um tipo de aula particular" - alguém me disse. Durante o ano que lá estagiei, não tive a oportunidade e nem o interesse de ir verificar, afinal, do que se tratava aquela placa naquela porta fechada. Permaneceu a imagem. Um nome. Uma pequena semente guardada em algum canto de mim, em período de incubação.

Fui trilhar meus caminhos. Peguei estradas, entrei e saí de becos, fui em frente e retrocedi várias vezes. Viajando pela Psicologia fui construindo o meu "eu-profissional".

Muitos anos depois fui fazer um curso de extensão de 6 meses chamado "Psicopedagogia - Teoria e Prática", ministrado pela professora

Beatriz Machado Mazzolini, no Instituto Pieron de Psicologia Aplicada. Fui procurar neste curso desvendar aquela velha incógnita - o que havia por trás daquela porta e daquela placa? Lembro-me que só me matriculei no curso após assistir a primeira aula, tão forte era a minha incerteza!

Fiquei totalmente encantada com a Psicopedagogia. Ela veio, finalmente, integrar minhas "veias". Meus vários caminhos chegavam, enfim, numa confluência e desembocavam numa belíssima avenida.

Levei ainda alguns anos para entrar neste curso de Pós-graduação em Psicopedagogia da PUC-SP, que ora estou encerrando. Os estudos que venho realizando têm enriquecido e fertilizado meu corpo teórico e a minha prática. E esta minha prática transformou-se: o que era uma "aula particular de psicóloga" tomou corpo e forma de atendimento psicopedagógico.

E. A PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E A QUESTÃO DA PESQUISA

A minha prática clínica vem marcada por toda esta trajetória pessoal e profissional. A "veia" terapêutica se faz presente, lançando um olhar clínico que busca desvendar e revelar o mundo mental da criança, sua modalidade de funcionamento, os matizes pessoais que ela imprime em suas relações. A "veia" educadora também se faz presente, enfocando a questão do ensinar e do aprender, do resgate do processo de construção do conhecimento. E, finalmente, a "veia" pessoal vem amarrar a tudo, dando coerência e idiossincrasia.

Creio poder afirmar que a minha atuação em Psicopedagogia Clínica já está imbuída de um estilo pessoal de atendimento, e que neste estilo o jogo de regras ocupa um lugar de vital importância.

Para desenvolver esta monografia decidi focalizar, então, este aspecto do meu trabalho: o uso que tenho dado aos jogos de regras no atendimento a crianças com problemas de aprendizagem. Estarei apresentando e sistematizando a minha prática clínica com jogos, enfocando basicamente: ***1) o uso de jogos como instrumento de intervenção no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e do adolescente; 2) a criação e o uso de jogos para o trabalho com conteúdos curriculares específicos no atendimento psicopedagógico.***

Tenho adaptado e criado vários jogos em função das necessidades surgidas nos atendimentos, inclusive com a criação de uma classificação pessoal para os jogos decorrentes desse trabalho. Em cima disto pretendo construir esta monografia: convidando a todos para trafegar comigo neste meu caminho.

Iniciarei este trabalho explicitando algumas idéias sobre Ciência e sobre Psicopedagogia, que sustentam minha prática enquanto psicopedagoga, e sobre o jogo em Psicopedagogia Clínica. Em seguida, estarei caracterizando minha atuação clínica, meu consultório e os clientes cujas sessões servirão de dados para a confecção desta monografia. Finalmente, estarei elaborando uma análise da utilização de jogos de regras na intervenção psicopedagógica clínica a partir da apresentação de relatos de sessões, ampliando para as possibilidades de criação de novas estratégias lúdicas para o trabalho com conteúdos específicos.

I- REFERÊNCIAS INICIAIS

Neste primeiro capítulo estarei tecendo algumas considerações sobre a Ciência e sobre as Ciências Humanas, e em seguida apresentarei como se deu a trajetória metodológica que percorri para a confecção desta monografia.

A. SOBRE A CIÊNCIA

*"**Integrar**: VTD. 1. Tornar inteiro; completar, inteirar, integralizar (...) 3. Inteirar-se, completar-se. 4. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se"*
(Dicionário Folha/Aurélio, 1994/95, p.365)

Integração é a palavra-chave para definir minhas concepções. Integrar é "tornar inteiro, completar", é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser.

Durante a faculdade fui apresentada a outras formas de olhar e conceber a realidade e de pensar a Ciência diferente daquela única que temos contato na época de colégio, que é o modelo das Ciências Naturais: a realidade estática que o cientista recorta e congela em seu laboratório, buscando desvendá-la e com isso chegar a "certezas e verdades absolutas" graças a uma metodologia que as garante. "(...) a Ciência Natural busca a explicação do mundo, formulando leis, que pretendem ser universais e aplicáveis a todas as coisas experienciadas ou ainda não experienciadas. Essas leis, porém, são apenas leis sobre o comportamento das coisas. Iniciando seu procedimento com a observação, a partir daí impõe limites para a sua interrogação" (Martins, 1992, p.65).

Passei pela angústia de ver derrubado o "Castelo do Saber", daquele saber indiscutível e maior que garante certezas e traz respostas inquestionáveis, respostas que tranquilizam e adormecem o Espírito. Daquele saber personificado pelos professores e pelos pais, os grandes

heróis que tudo sabem, a autoridade que protege e responde às inquietações, fazendo-as desaparecer. Derrubar o "Castelo" acorda o Espírito, traz de volta as inquietações, as indagações, as inseguranças. Uma vez que se trilha esta estrada, estas emoções estão sempre presentes. São elas que mobilizam, que fazem seguir em frente, que promovem desenvolvimento.

Porém, ultrapassada a grande angústia inicial, veio o deslumbramento e o entusiasmo! Entrar em contato com outras formas de pensar o Homem, o Mundo e a Ciência abre um enorme leque de possibilidades, de uma amplitude e complexidade absolutamente fascinantes! Especialmente quando estamos nos referindo às Ciências Humanas, onde sujeito e objeto de conhecimento se sobrepõem. Surge a questão da objetivação do Ser Humano, da possibilidade de se desvendar a realidade do próprio Homem, o mesmo Homem que faz Ciência.[1]

Para uma visualização mais clara do meu modo de pensar, vou simbolizar o fenômeno humano como se fosse um cubo. No início das Ciências Humanas, cada campo do conhecimento olhou para um aspecto diferente do cubo, em função de diferentes preocupações que norteavam estes olhares. Além disso, os diversos autores foram pesquisar lados diferentes do cubo, abstraindo da totalidade uma de suas partes, e a partir daí construíram diferentes teorias, brigaram por elas, reivindicando para si as glórias de haver desvendado o fenômeno humano. (Penso ser importante este movimento para que as teorias se desenvolvam e se consolidem.) Entretanto, um lado do cubo não é o cubo! Ao se tomar um dos lados do cubo como se fosse o próprio cubo, está havendo um processo de troca, onde um ponto de vista da realidade é apresentado como exclusivo, como se fosse a expressão da totalidade do fenômeno.

Parece-me que estamos, hoje, vivendo uma outra necessidade: as Ciências de hoje devem buscar re-integrar o cubo, juntando os seus lados (integrando os diversos campos do conhecimento e as diversas linhas teóricas), descobrindo as arestas e os vértices (pontos de encontro), reconstruindo sua estrutura de modo a se estabelecer como e onde as teorias se situam, sem nunca perder de vista a tridimensionalidade do "cubo", ou seja, a complexibilidade do fenômeno humano. Sabemos que um cubo não é um arranjo qualquer de seus lados, mas um especial e único, o que exige do cientista um trabalho rigoroso de lapidação, de reconstrução no ato de olhar a realidade.

[1] Ver a este respeito: Martins, 1984.

É fato incontestável que é impossível olhar-se para todos os lados de um cubo simultaneamente. Quando olhamos para um lado, seu lado oposto está necessariamente oculto, mas sabemos que ele existe, que está ali, escondido do olhar. Dependendo do ângulo em que o observador se coloca, seu campo de visão se restringe a apenas uma face do cubo, ou amplia-se para 2 ou 3 faces e algumas arestas e vértices. Entretanto, sempre haverá pelo menos uma face oculta. E, em qualquer situação, o lugar onde o observador se coloca para olhar vai determinar aquilo que ele vê - e aquilo que dele se esconde! Delimita-se, assim, o seu campo de visão.

Para transcender a parcialidade deste olhar, se faz imprescindível realizar um movimento. Este movimento tem que alterar as posições relativas entre o observador e o cubo, o que se traduz numa flexibilização do olhar, numa descentração que permite coordenar diferentes pontos de vista, e desta forma ir se aproximando de uma compreensão mais abrangente do fenômeno.

Vejo o movimento nas minhas trajetórias, expostas rapidamente na introdução deste texto, recheadas de experiências significativas para mim, cheias de encontros com tantas formas diferentes de pensar, cada encontro trazendo a necessidade de me posicionar, num duplo movimento acomodatório e assimilatório, sempre trazendo algumas respostas e muitas outras novas indagações. Todas as idéias que vou selecionando para fazer parte de mim vão ficando marcadas em meu olhar e em meu fazer, mas não de forma estática e sim em constante processo de transformação, assentamento, perplexidade, transformação novamente, novo assentamento, e assim vai. Procuro ficar atenta para que elas não contaminem a abertura deste olhar, ou melhor ainda, para reconhecer quando contaminam e poder buscar uma "descontaminação", num processo dinâmico de crescimento. Não acredito numa neutralidade no olhar; acredito num olhar que é sempre olhar de um alguém que assume uma postura, e que a partir dela se abre para receber o mundo que se doa à sua percepção.

B. SOBRE A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nestes dois anos de atendimento clínico em Psicopedagogia estabeleci como rotina de trabalho o registro das sessões realizadas.

Neste registro consta, necessariamente, a forma como a criança chegou, o desenrolar do início da sessão e as atividades que foram desenvolvidas. O restante das anotações vai seguindo o fluxo das minhas impressões: como me senti em determinados momentos, o que percebi na criança, fatos que me chamaram a atenção, dúvidas e estranhezas que me ocorreram, idéias para a continuidade do trabalho, pontos para serem levados para a supervisão, etc.[2]

Ao escolher, para esta monografia, o tema do uso de jogos de regras na Psicopedagogia Clínica, eu vislumbrava dois caminhos: 1º) escolher um jogo (pensei, de fato, no Jogo de Botão) e fazer uma análise mais profunda da sua utilização; ou 2º) realizar uma visão panorâmica sobre os vários tipos de jogos, trabalhando diferentes nuanças do seu uso terapêutico, sem me aprofundar em nenhum deles. Optei pelo 2º, atendendo a uma necessidade de primeiramente organizar esta experiência num sentido mais amplo, mais geral.

Feita a opção, reli todas as minhas anotações e fiz um levantamento das sequências que poderia estar utilizando neste trabalho, iniciando a sistematização por tipo de jogo (para o capítulo IV) e selecionando várias sequências onde houve a criação de jogos para o trabalho com conteúdos específicos (para o capítulo V). Estou chamando de "sequência" um desenrolar de acontecimentos interligados, que podem ter acontecido em uma ou mais sessões.

Dentro deste universo selecionei, para o capítulo IV, duas sequências para estar exemplificando cada uma das categorias. Muitas sequências interessantes tiveram que ser excluídas deste trabalho por uma imposição de tempo e de espaço. Procurei escolher sequências que não fossem demasiadamente longas, que me pareceram muito significativas dentro do processo terapêutico e que pudessem demonstrar diferentes sentidos que os jogos iam assumindo em decorrência das diferentes necessidades por parte das crianças atendidas. Para o capítulo V, escolhi três sequências ligadas a Linguagem e três ligadas a Matemática, que

[2] Os registros sobre a Nívia foram mais extensos e detalhados, pois compunham os relatórios que eram entregues para a supervisora de estágio da PUC.

considerei constituírem uma amostra significativa deste tipo de estratégia de trabalho. Tive a preocupação também de selecionar aproximadamente a mesma quantidade de sequências por cliente (duas ou três de cada um).

II- A PSICOPEDAGOGIA

Este segundo capítulo é dedicado à explicitação de alguns pontos de referência teóricos e de algumas reflexões acerca da Psicopedagogia, da Psicopedagogia Clínica e do lugar do jogo na atuação clínica.

A. A PSICOPEDAGOGIA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia, como o seu próprio nome sugere, nasce na fronteira entre a Psicologia e a Pedagogia, buscando abarcar, em seu campo de ação, as várias dimensões da situação de aprendizagem. Vem, portanto, resgatar nos indivíduos que comparecem à situação de aprendizagem a sua condição de unicidade, de ser que sente e pensa, que percebe e age. As configurações do mundo mental dos indivíduos, seu modo de ser, de sentir e de pensar, vão se apresentando na forma e no sentido de suas manifestações, no modo particular que eles têm de comparecer diante das situações da vida - dentre elas as situações de aprendizagem.

A Psicopedagogia lança mão das contribuições das várias áreas do conhecimento humano (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Neurologia, Filosofia, História etc.) para formular e reformular seu corpo teórico e seu campo de atuação. "O objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do PROCESSO DE APRENDIZAGEM HUMANA: seus padrões evolutivos normais e patológicos - bem como a INFLUÊNCIA DO MEIO (família, escola, sociedade) NO SEU DESENVOLVIMENTO" (Kiguel, 1992).

Ao integrar as contribuições teóricas advindas dos vários campos das Ciências em torno do processo de aprendizagem humana, a Psicopedagogia "cria" uma forma peculiar de olhar este processo. O olhar psicopedagógico se reveste de uma preocupação em resgatar o interjogo dinâmico e complexo de aspectos envolvidos na situação de aprendizagem: a particularidade dos indivíduos que ali comparecem (o aprendente e o ensinante); a relação que se estabelece entre eles e entre eles e o objeto de

conhecimento; as estruturas sociais às quais eles fazem parte (família, escola, sociedade).

A partir do momento em que se busca uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem, se faz necessário refletir sobre vários aspectos: 1) Quem são estes seres que se encontram na situação de aprendizagem? Como se constituem? Como se desenvolvem? 2) Como se dá a transmissão do conhecimento? Como se aprende? Como se ensina? 3) Como é este encontro? O que ocorre nas relações que se estabelecem entre aquele que ensina, aquele que aprende e o objeto de conhecimento? 4) O que é normal e o que é patológico no processo de aprendizagem? 5) Quais são e onde estão localizados os fatores que levam ao fracasso escolar? 6) Finalmente, qual é o papel do psicopedagogo e qual é a especificidade de sua intervenção?

Durante o curso de Psicopedagogia tive a oportunidade de conhecer vários autores, e hoje sou capaz de reconhecer basicamente dois tipos de impacto que esses encontros me proporcionaram. Alguns, como Alicia Fernàndez e Janine Mery, causavam-me a grata sensação de confirmação, de legitimação de idéias e de modos de atuar que eu já tinha; de enriquecimento e ampliação do meu conhecimento tomando como ponto de partida elementos que eu já possuía. Em Alicia Fernàndez, encontrei ressonância principalmente na forma como ela vai resgatando a inter-relação entre os vários níveis de análise necessários para a compreensão da situação de aprendizagem e na ênfase que é dada na questão do prazer no aprender/ensinar, prazer que é corporal. Em Janine Mery, vi espelhado muito do meu fazer clínico, do que é ser terapeuta nesta área.

Muitos outros autores descortinavam para mim um leque de possibilidades nunca antes imaginadas, criavam sementes de um saber e de um fazer absolutamente inéditos, e eu sentia o enriquecimento e a ampliação do meu conhecimento a partir de muitos novos pontos de partida.

Os estudos que venho realizando no campo da Psicopedagogia me têm feito refletir sobre várias implicações para a prática educacional e clínica, das quais gostaria de destacar: 1º) a necessidade de se repensar a questão do erro; 2º) a necessidade de se redefinir o que é normal e o que é patológico; 3º) a adequação do currículo escolar; e 4º) como se dá o desenvolvimento humano.

a. A questão do erro

A questão do erro está relacionada com o desenvolvimento da autonomia intelectual, ou seja, da possibilidade de ser governado por si mesmo. A heteronomia é natural na criança, e é reforçada quando os adultos usam de recompensa ou castigos, que promovem basicamente dois tipos de reação na criança: a revolta ou a submissão. Na submissão a criança anula a si mesma, não precisa mais pensar ou decidir, basta obedecer, basta fazer exatamente como ensinaram, mesmo que isto esteja transgredindo sua forma de pensar. Na revolta, a criança anula o outro, envolve-se em comportamentos "contra tudo e contra todos", numa tentativa de guiar-se por si mesmo. Porém existe uma enorme distância entre ser autônomo e ser "do contra". Numa outra forma de reação, a criança repete o ato punido tentando não ser descoberta, de modo que aparentemente se submete, mas essencialmente se revolta.

Para desenvolver a autonomia tanto moral como intelectual, deve-se estimular o intercâmbio de pontos de vista entre as crianças, e entre elas e o professor. O erro passa a ser visto como um dos pontos de vista possível, que deve ser defendido e confrontado. E reformulado a partir deste confronto de idéias e das possibilidades de raciocínio da criança. Deste modo, o "certo" não é uma resposta externa que vem da caneta vermelha do professor, mas uma conquista do próprio pensar da criança, do seu processo de construção do conhecimento.

Há dois aspectos importantes em relação ao erro. Em primeiro lugar, é preciso relativizá-lo em função da idade da criança: para uma criança de 3 anos, por exemplo, não se pode considerar errada uma resposta de não conservação. Em segundo lugar, o erro faz parte do processo de construção do conhecimento, e neste sentido tem o seu valor.

b. O normal e o patológico

Ligada à questão do erro vem a reflexão sobre normalidade e patologia. Antigamente via-se o fracasso escolar como resultado (quase que exclusivamente) de fatores patológicos ligados ao sujeito: disfunções neurológicas e/ou psicológicas, desnutrição, carência cultural, etc. Esta posição vem sendo amplamente discutida, tanto no sentido de se resgatar a complexidade de fatores que interagem na configuração de um problema de aprendizagem, como no sentido de se redefinir mesmo o que é problema de aprendizagem, descolando-o do "bom desempenho escolar".

Muitas vezes vemos crianças que fazem o "jogo da escola", reproduzindo fielmente as estruturas apresentadas pela professora, sem entretanto transformá-las, sem enriquecer-se com e através delas, mantendo os conteúdos como que externos a si mesmas. Não se pode falar de fracasso escolar, pois estas crianças alcançam bom desempenho nas tarefas que lhes são colocadas. Mas será este o padrão de normalidade? Da mesma forma, deve ser considerada patológica uma produção escrita cheia de erros ortográficos e de pontuação de uma criança em fase inicial de alfabetização, mas que traz riqueza de conteúdo e visível intenção comunicativa?

Estes questionamentos levam ao 3º tópico levantado, pois dependem de se definir qual desempenho é esperado da criança em cada fase escolar que ela atravessa. Quais são as expectativas, por exemplo, para uma primeira série? Uma escrita pobre e corretamente reproduzida do tipo "A faca é de Fifi", que parece oca de significado e de importância? Ou outra em que os conflitos cognitivos pelos quais a criança está passando transparece em sua construção, configurando uma construção própria e criativa? Que ela domine as técnicas de operações aritméticas, mesmo sem compreendê-las, ou que compreenda as relações numéricas que as operações representam, mesmo sem dominar as técnicas?

Refletindo sobre tudo isso, podemos dizer que o currículo escolar deveria ser organizado em função de como se dá o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, tendo como foco o modo como a criança pensa, respeitando suas fases e suas possibilidades de raciocínio. Tenho visto que o sistema educacional (pelo menos as escolas de meus clientes) tem trazido os conteúdos e exigências escolares para idades cada vez mais tenras. Como se fosse possível a criança aprender algo para o qual ela ainda não está neurologicamente, intelectualmente e até afetivamente pronta a receber! O ensino acaba assim se transformando numa mecanização: a criança sabe como fazer, sabe o mecanismo da tarefa, mas aquilo não faz sentido para ela, a compreensão não se dá.

Quero ressaltar que não estou pondo em dúvida a necessidade de se promover a automatização ortográfica, das técnicas operatórias e todas as outras que fazem parte do currículo escolar. Ao contrário, considero fundamentais dentro do processo de aprendizagem formal da criança, pois implicam em economia de raciocínio que facilita a passagem para a próxima aquisição. Estou discutindo, isso sim, <u>quando, como, e com que objetivos</u> estas automatizações irão ocorrer, de forma a não se confundir aquisição com automatização. Como se pode automatizar algo que não foi

ainda adquirido? E como adquirir via automatização? São dois processos que devem ser diferenciados.

Voltamos à necessidade de se organizar o currículo escolar em função do desenvolvimento da criança. A este respeito, Constance Kamii faz uma colocação que considero simples e genial: "Não é aconselhável impor algo difícil aos alunos de 1ª série, se o mesmo material se torna fácil na 2ª ou 3ª séries" (Kamii, 1992, p.122). Fico me perguntando pra que essa pressa, a serviço de que interesses está esta estrutura educacional que por um lado incentiva a submissão intelectual da criança exigindo dela produções para as quais ainda não está pronta, e por outro acaba "expulsando" do sistema as crianças supostamente inadequadas. Quem será que está inadequado? Cabe investigar, caso a caso. Não podemos também cair no extremo oposto de considerar apenas a inadequação do sistema educacional em atender as necessidades da criança. Relembremos que a compreensão da situação da aprendizagem envolve vários níveis de reflexão articulados entre si.

Pensar o currículo escolar em função do processo de desenvolvimento da criança nos remete ao último tópico levantado: como se dá o desenvolvimento humano? Muitos autores estudaram as fases do desenvolvimento neurofisiológico, cognitivo e emocional, mostrando o que é esperado em cada idade. Não vou me deter neste tema, mas gostaria de tecer algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento de uma forma geral.

c. O desenvolvimento humano: concepção adotada

O desenvolvimento é um processo contínuo de transformação, desde a concepção até a morte. A vida é movimento, é dinâmica, é metamorfose, é processo. O que move o indivíduo a buscar o novo é a falta, a carência, que é o que perpetua o movimento e leva ao desenvolvimento. O crescimento pessoal implica sempre em manutenção de algumas coisas e abandono de outras tantas: as "manutenções" nos dão um sentido de identidade, de nos mantermos a mesma pessoa apesar das mudanças. Os "abandonos" são o próprio crescer, uma vez que só abrindo vazios é que se abre espaço para novas aquisições.

Cada passo que damos no caminho do desenvolvimento pessoal implica sempre num abandono de técnicas que funcionavam anteriormente e em renúncia de alguma magia, alguma ilusão de segurança, algum sentimento de identidade. Em contrapartida, implica sempre em uma nova

tarefa de desenvolvimento que nos direciona a períodos cada vez mais estáveis, tranquilos, equilibrados: nos leva a sermos mais inteiros, mais integrados, mais capazes de lidar melhor com a realidade.

As etapas do desenvolvimento são previsíveis, porém a forma como cada um irá se desenvolver é pessoal e única. As passagens podem levar diferentes tempos e intensidades, podem ser mais graduais ou mais bruscas, mais dolorosas ou mais tranquilas. Cada um vai enfrentar suas crises de uma forma diferente em função de sua personalidade, sua história pessoal e sua realidade de vida. Há grande discussão teórica sobre a influência dos fatos internos (biológicos, emocionais) e externos (sociais) na determinação humana. Acredito que não há razão alguma para que um exclua o outro: devemos pensar o ser humano como um ser complexo, que é bio-psico-social.

Gail Sheehy (1988) faz uma analogia muito bonita entre o desenvolvimento humano e o crescimento de um crustáceo: crescemos largando e formando cascas protetoras. As mudanças, para ela, acontecem em função de uma pressão interna, de uma necessidade interior de expansão que atravessa o ser em direção ao exterior. Durante a mudança ficamos expostos e vulneráveis (sofremos e nos machucamos), porém efervescentes e embrionários, em plena criação e aquisição de novos estágios de consciência. Finalmente construímos uma nova casca, mais ampla, mais confortável, mais madura, que nos dará relativo equilíbrio... até o momento em que novamente não cabemos mais nela!!! E tudo recomeça...

Como nas passagens estão envolvidas mudanças, perdas e lutos, elas desencadeiam ansiedade e angústia, fantasias e defesas. Alguma dor é inerente ao processo, não há como evitar. Muitas vezes as pessoas não suportam o "preço" da passagem e se tornam rígidas e defensivas, projetando seus conflitos para fora de si. "Seria surpreendente que não experimentássemos alguma dor (...) mas a disposição de atravessar cada uma das passagens equivale à disposição de viver abundantemente. Se não mudamos, não crescemos. Se não crescemos, não estamos realmente vivendo" (p.482).

B. A PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Há dois níveis necessários para explicitar a atuação clínica: numa perspectiva mais global, a caracterização da chamada "Psicopedagogia Curativa ou Terapêutica", seus objetivos, seu alcance e suas limitações; e numa perspectiva particular, os contornas da minha prática enquanto psicopedagoga clínica, ou seja, a Psicopedagogia Terapêutica concretizada numa modalidade específica de atuação, que é a minha (que será exposta no capítulo III, parte B).

A Psicopedagogia Curativa ou Terapêutica se diferencia da Psicopedagogia Preventiva em seus objetivos: "(...) A primeira tem como objetivo reintegrar ao processo de construção de conhecimento uma criança ou jovem que apresente problemas de aprendizagem. A segunda tem como meta refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática" (Fagali, 1993, p.9).

A Psicopedagogia Curativa volta sua atenção para o aluno (ou grupo de alunos) que não está conseguindo alcançar um desempenho escolar considerado satisfatório: crianças que têm dificuldades em suas relações com o conhecimento, com as atividades escolares, e em geral também com suas relações interpessoais na família e na escola. Seja no consultório ou na instituição escolar, a atuação do psicopedagogo clínico estará delimitada pela sua clientela considerada "doente" e pelo papel que ele ocupa dentre os profissionais que trabalham com a criança, a saber, daquele que vai "curar".

O psicopedagogo é colocado, então, no lugar de quem vai resolver o problema através de seu trabalho com a criança, ou seja, um lugar que guarda uma estreita relação com um enquadre médico: curar a doença do aprendente.

Mesmo partindo de uma compreensão mais ampla do problema de aprendizagem, mesmo estendendo seu olhar para as relações familiares e para a prática educacional a que a criança está submetida, a possibilidade de intervenção do psicopedagogo clínico está, de fato, centrada na criança. "(...) Ele buscará compreender as causas profundas das dificuldades da criança, o sentido que estas possuem na história do indivíduo, e seu objetivo será melhorar tanto quanto possível o equilíbrio da personalidade da criança e permitir que ela se situe em seu meio familiar e social" (Mery,

1985, p.15). Resgatando suas possibilidades de pensamento e ação, promovendo o seu desenvolvimento e tornando-a mais autônoma e criativa, o psicopedagogo clínico busca fortalecer a criança para que ela possa inserir-se na estrutura familiar e escolar das quais faz parte. Inserir-se não é submeter-se; ao contrário, inserir-se é poder entrar na realidade tal qual ela se apresenta para poder, a partir desta inserção, nela atuar concretamente.

Numa abordagem psicanalítica, o psicopedagogo realizará sua tarefa intervindo na dinâmica da relação educativa, desenvolvendo um espaço de confiança e uma modalidade de escuta clínica que permitem ao cliente mostrar-se diante do terapeuta. Através do manejo da transferência e da contratransferência que ali se estabelecem diante da tarefa educativa proposta, o psicopedagogo localiza e explicita os obstáculos implícitos na rede de relações que o aluno vive, e possibilita a vivência de outros contextos e modelos de aprendizagem onde possam emergir outras redes de relações e de vínculos que sejam facilitadores, promovendo a superação dos obstáculos e a reativação das capacidades das crianças.

Desvendando e revelando os processos do mundo mental da criança, vai-se promovendo o seu amadurecimento e desenvolvimento pessoais, o que leva o indivíduo a conviver de forma mais tranquila com as angústias e as alegrias que fazem parte da vida (e do aprender, seu integrante fundamental), e a lidar de modo mais eficiente com seus potenciais e com suas limitações. O atendimento psicopedagógico é um terreno especialmente fértil para promover tal desenvolvimento, pois desde a sua proposta (psico + pedagógica) pretende atuar sobre o perceber-sentir-pensar-agir do ser humano.

Ao se colocar como objetivo do trabalho terapêutico "promover o desenvolvimento", a questão da "cura" está sendo repensada: não se trata de se remover os sintomas de uma suposta doença do aprender, trata-se de se compreender uma dinâmica em pleno funcionamento e, partindo dela, criar condições para que a criança queira e possa "pagar o preço" do crescer.

C. O JOGO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Na Psicopedagogia Clínica, o que se pretende é instrumentalizar uma compreensão integradora do fenômeno de aprendizagem,

configurando uma intervenção que possa promover o desenvolvimento da criança com problema de aprendizagem, para que ela possa reintegrar-se na estrutura escolar e familiar da qual faz parte (e assim retomar, fora do contexto terapêutico, seu próprio processo de crescimento).

Assim como Fernández (1990), acredito que o jogo guarda uma estreita relação com a situação de aprendizagem. Tanto o jogar como o aprender inicia-se com um "inventário", uma primeira aproximação com intuito exploratório; em seguida se faz uma "organização" do material, procurando estabelecer suas relações; finalmente, faz-se a "apropriação", quando algo da experiência se incorpora ao sujeito, passa a fazer parte dele, a relacionar-se com seus conhecimentos e experiências anteriores.

O jogo pode ser visto simultaneamente como um instrumento diagnóstico e como um instrumento de intervenção terapêutica. A nível diagnóstico, o jogo possibilita ao terapeuta perceber o modo de funcionamento da criança. Olhar a forma como ela joga, especialmente nos jogos de regras, possibilita uma aproximação ao mundo mental da criança que determina suas jogadas, suas relações com os limites impostos pelas regras, suas reações ao ganhar e ao perder, os vínculos que estabelece com o seu oponente - no caso um oponente especial, pois é seu terapeuta.

Aqui entra a dimensão terapêutica do jogo de regras na situação clínica, pois o "oponente-terapeuta" não se limita a apenas jogar. Enquanto joga ele permanece atento ao jogar da criança, e intervém tanto no sentido de explicitar-lhe (tornar consciente) seu modo particular de funcionamento, como de problematizar a sua (da criança) ação ao jogar (estratégias, jogadas boas e ruins) de forma que ela possa ir se apropriando do jogo e aprimorando o seu jogar.[3]

Desde a escolha do jogo, passando pelo próprio jogar e pela análise deste jogar, tudo pode ter valor terapêutico (promover conscientização e desenvolvimento). Como já afirmado anteriormente, a proposta desta monografia é mostrar concretamente como isso acontece e propor uma sub-classificação para os jogos de regras tomando como critério classificatório justamente o seu uso terapêutico.

O próprio jogar tem um valor terapêutico em si mesmo, antes de mais nada porque é uma oportunidade de encontro revestido de prazer. Ou seja: é divertido, é gostoso! "Muitas das crianças com dificuldades para

[3] Ver a este respeito: Macedo, 1993.

aprender não tiveram em sua tenra idade pessoas que brincassem com ela e junto dela, sejam outras crianças ou mesmo adultos" (Rubinstein, 1991, p.19).

Winnicott (1975) define o brincar como uma atividade excitante e precária, que consome espaço-tempo: brincar é fazer. A área do brincar é intermediária entre o interno (não é realidade psíquica interna, não é alucinação) e o externo (que não se restringe ao objetivo, mas se acha a serviço do sonho, revestido de sentimentos e significações). "A precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido" (p.75). Winnicott chama esta área intermediária de espaço transicional.

O brincar é universal, é saúde; na doença a capacidade de brincar está comprometida. "A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é" (p.59). Nas crianças que vêm para o atendimento psicopedagógico, podemos dizer que este comprometimento do brincar está se concretizando nas suas dificuldades em relação à aprendizagem.

As relações existentes entre o brincar e o aprender são tratadas por vários autores. Para Alicia Fernàndez (1990), o espaço transicional definido por Winnicott e o espaço de aprendizagem são coincidentes: quando se aprende é preciso jogar com as informações, num processo de equilibração que floresce neste espaço intermediário entre o eu e o não-eu. Diz esta autora:

"Nossos pacientes apresentam um déficit no jogar, em correlação com o seu déficit na aprendizagem. A prática clínica nos demonstrou, por outro lado, como ao instrumentar o brincar no tratamento, criando esse espaço compartilhado de confiança, pode-se ir modificando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas" (p.166).

Tenho observado em minha prática o quanto a rigidez da modalidade de aprendizagem está ligada a uma "rigidez psíquica", especialmente quanto à modalidade defensiva que a criança adota para lidar com seus conflitos.

Enquanto jogamos, os conflitos (em suas indissolúveis dimensões) ganham a oportunidade de se revelarem dentro de um contexto "de folga" (Macedo, 1989). Esta "folga" é compreendida como um relativo descompromisso, um "ócio digno" que permite a abertura para um certo grau de liberdade de movimento e de criatividade diferenciada em relação à vida real, e que é promotora de desenvolvimento. O caráter lúdico do jogar está justamente no fato de ser uma ação gratuita, cuja finalidade está em si mesma, sem objetivo imediato de sobrevivência e produção.

Se por um lado o brincar não inclui a seriedade da vida real, por outro é revestido de uma seriedade lúdica. Quem joga se envolve, vive o jogo plenamente, carregado de emoção: "(...) as crianças quando jogam são sérias, são intensas, entregam todo seu corpo, toda sua alma para o que estão fazendo" (Macedo, 1995, p.16). A dor de perder, a excitação da vitória; o desejo de "arrasar o adversário", o medo de ser destruído por ele; as angústias, as dúvidas, as frustrações, os conflitos... tudo é vivido no jogo e através do jogo de forma muito séria! E ao mesmo tempo a "folga" garante a segurança de se poder passar por todas as vivências de confronto de forma amplamente aceita: faz parte do jogo! Acerto e erro, ganhar e perder, sentir coisas, competir: jogar é tudo isso.

Os diferentes jogos carregam em si diferentes características que podem ser mais facilitadoras para fazer emergir diferentes conteúdos ou aspectos do psiquismo, em seus níveis cognitivo, afetivo e social. Isso pode ser instrumentalizado pelo terapeuta desde o momento em que ele propõe um jogo "X", que propicia o aparecimento de determinados conteúdos que ele percebe que precisam ser trabalhados na criança. Para tanto ele precisa não só estar atento às necessidades do seu cliente, mas também ter amplo conhecimento dos jogos de que dispõe, que devem ser os mais variados possíveis. Ao se dispor de muitos e variados brinquedos e jogos, não é só a escolha do terapeuta que fica facilitada. Quando a criança pode escolher dentro de um universo amplo de possibilidades, a riqueza do seu material psíquico tem mais chance de se mostrar, as suas projeções ganham muitos objetos/situações que podem servir-lhes de "tela", de suporte.

Ao jogar, as configurações do mundo mental da criança tomam forma visível, ficam observáveis, concretizadas na situação de jogo. Analisar o seu modo de jogar torna, para a própria criança, seu funcionamento visível e concreto, de forma que ela pode vê-lo, conscientizar-se dele. Viabilizar e intermediar esta análise, atuar sobre o seu poder e o seu querer, eis o que caracteriza uma intervenção terapêutica.

Os jogos podem ser classificados de várias formas, dependendo do critério que se usa. Piaget (1975) ao propor a sua classificação para os jogos, faz uma retrospectiva de alguns sistemas de classificação existentes àquela época (Gross, Quérat, Stern, Buhler). Petty (1995) retoma em sua dissertação vários autores que contribuíram para pensar sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, propondo que "a grosso modo, para PIAGET (1932 e 1946), o jogo tem uma função simbólica; para HUIZINGA (1938), cultural; para CAILLOIS (1958), antropológica; para CHATEAU (1955), pedagógica e para MACEDO (1992 e 1994b), psicopedagógica" (p.50).

Nesta monografia estou usando o termo "jogo de regras" segundo a classificação proposta por Piaget. Ele caracterizou 3 estruturas de jogos: de exercício, de símbolo e de regras.

O *jogo de exercício* é o primeiro tipo de jogo que a criança constrói e usufrui, com o objetivo de exercitar uma função em si mesma, de modo que a própria atividade é o instrumento e o fim. Ele envolve a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações (assimilação funcional ou repetitiva), sem propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer funcional. A "folga" neste jogo é esse prazer funcional, essa possibilidade de exercitar sem qualquer outra finalidade que não o próprio exercitar, sem qualquer compromisso. Do jogo de exercício herdamos para a nossa "vida séria" (escola para a criança; trabalho para o adulto) a possibilidade de se resgatar o prazer no próprio fazer, a repetição, a formação de hábitos, a necessidade metodológica, a regularidade que ajuda a organizar a vida.

O *jogo simbólico* é a próxima construção no desenvolvimento da criança, possível a partir do momento em que aparecem a representação, a linguagem. No jogo simbólico a criança brinca de substituir coisas da vida por símbolos: imagens, gestos, palavras, brinquedos (assimilação deformante). São os jogos do "faz de conta". A "folga" que a criança tem no jogo simbólico é justamente esta possibilidade de representar suas coisas através de uma deformação que ela imprime na realidade, subordinando-a segundo suas próprias necessidades, num contexto em que esta deformação é aceita pois é ela o determinante da brincadeira. Do jogo simbólico herdamos para a nossa "vida séria" (escola para a criança; trabalho para o adulto) a criação de convenções, a produção de linguagem, de teorizações. O brincar da criança tem, portanto, o papel fundamental de prepará-la para a vida:

> "(...)as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são como que um prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas. Nesse sentido, a necessidade metodológica (descoberta do valor da experimentação que a criança pôde construir graças aos jogos de exercício no período sensório motor) e agora a possibilidade de explicação das coisas, ainda que por assimilação deformaste, constituem as duas bases das operações pelas quais as crianças aprendem as matérias escolares. Em síntese, se os jogos de exercício são a base para o **como**, os jogos simbólicos são a base para o **porquê** das coisas" (Macedo, 1995, p.8).

O *jogo de regras* marca a transição da atividade individual para a socializada (por volta de 4 a 7 anos) e contém as duas características herdadas das estruturas anteriores: do jogo de exercício, a regularidade imposta pela invariância das regras (até que sejam mudadas, e aí as novas regras devem ser mantidas); do jogo simbólico as convenções, ou seja, a arbitrariedade das regras. O que é original e próprio do jogo de regras é o seu caráter coletivo: só se pode jogar com um outro (mesmo nos jogos solitários, onde o outro é o próprio jogo), só se pode jogar em função da jogada do outro, de forma que os jogadores dependem continuamente um do outro (assimilação recíproca). As regras regulam as relações permitidas e não permitidas, colocando limites à ação. Todos devem aceitar voluntariamente as regras, submeter-se a elas, caso queiram participar do jogo.

A "folga" no jogo de regras está neste social lúdico, onde se pode descobrir e inventar regras espontâneas e compartilhá-las, com isso desenvolvendo sua relação com o outro regulada por limites, e onde as tensões das relações interpessoais podem ser vividas intermediadas pelo jogo.

No jogo de regras todos têm as mesmas chances teóricas de ganhar, pois todos estão atuando sob as mesmas regras. A competição que se estabelece constitui uma problematização universal na vida: há um limite temporal, pois todos desejam ao mesmo tempo a mesma coisa (ganhar), mas apenas um a obterá. Para ganhar é preciso compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros, coordenar situações, ter mais sorte etc. É preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si o tempo todo. É preciso também enfrentar problemas e tentar resolvê-los, encarar a frustração, o prazer adiado, os sentimentos, tanto de euforia como

de derrota. Este desafio se renova a cada partida, pois vencer uma vez não implica em vencer as próximas.

Para ganhar são inevitáveis a coordenação de vários pontos de vista (descentração), a antecipação, a coordenação dos meios de que se dispõe com o fim que se almeja, ou seja, para se dominar um jogo não basta conhecer suas regras, é necessário compreendê-lo operatoriamente.

Além destes aspectos mais estruturais do funcionamento psíquico, os jogos permitem um trabalho direto em aspectos específicos: construir os conceitos de espaço-tempo e de quantidade; aprimorar a percepção dos detalhes e do todo; direcionar ou refrear respostas impulsivas; exercitar a memória, automatizar ortografia, ampliar conhecimentos gerais, etc. Aspectos que são diretamente ligados à aprendizagem.

III- A PRÁTICA CLÍNICA

Neste capítulo estarei caracterizando minha atuação clínica: o meu consultório (item A), os contornos do meu modo de atuar (item B), e finalmente uma rápida apresentação dos casos clínicos (item C).

A. APRESENTAÇÃO DO CONSULTÓRIO

Trabalho em um consultório particular situado na Aclimação, bairro residencial de classe média do Município de São Paulo. Minha clientela é oriunda, em sua maioria, de grandes escolas particulares da região.

Tenho uma sala (com um banheiro conjugado) que divido com uma fonoaudióloga. Na sala há um sofá de três lugares, uma mesa com duas cadeiras (com uma lousa atrás) e quatro almofadões jogados num canto; no banheiro há outra mesa com duas cadeiras (tamanho infantil) e um balcão ao lado da pia, tudo revestido em fórmica.

A forma como o consultório está montado permite que se desenvolva uma grande variedade de atividades. Disponho de muitos brinquedos de todos os tipos: para brincar de casinha, para dramatizações as mais variadas, jogos em geral etc.; e todo o material gráfico e para artes, além de aparelho de som e fitas diversas. Tenho também materiais didáticos: coleções para pesquisa escolar, livros didáticos e de literatura infanto-juvenil, caixas contendo recortes de revistas, jogos pedagógicos (inclusive alguns produzidos por nós), além de materiais específicos para diagnóstico/terapia psicopedagógico e fonoaudiológico.

B. CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO CLÍNICA

As crianças e adolescentes que chegam ao consultório para atendimento são aquelas que não estão conseguindo tirar boas notas na escola e/ou que apresentam comportamentos (em casa e/ou na escola) que perturbam ou incomodam. Ouço muito, dos pais e dos professores, frases

como "Não sei mais o que fazer!" ou "Não sei como agir diante dele!" ou ainda "Já tentei de tudo e nada dá certo!" Estas queixas podem ser traduzidas como uma solicitação de que, através do meu trabalho com a criança, ela passe a tirar boas notas e a se comportar de tal forma que não desperte tais angústias nos adultos que cuidam dela.

Num primeiro momento é necessário ancorar tal expectativa, sem o que fica muito difícil para os pais colocar a criança em atendimento. Faço isso a partir de um enquadre em que o foco principal de trabalho é a criança.

Começo explicando que não tenho como regra fechar um diagnóstico para depois iniciar o tratamento. Os primeiros 1 ou 2 meses de atendimento têm, é claro, uma preocupação mais acentuada em estar compreendendo o que está acontecendo com a criança. Já existe, entretanto, uma atuação terapêutica indissociável. Do mesmo modo, durante todo o processo terapêutico novos dados vão surgindo e o diagnóstico vai se reestruturando e se clareando mais e mais. Este é o prazo (1 ou 2 meses) que costumo dar entre a entrevista inicial e a segunda entrevista com os pais.

As entrevistas com os pais e as visitas à escola são parte integrante do tratamento, e são realizadas pelo menos uma ou duas vezes a cada semestre. Seu objetivo, mesmo no início do processo, é não só de troca de impressões como também de se trabalhar (mesmo que superficialmente) com os anseios, expectativas e angústias dos pais e educadores. Percebo que a minha possibilidade de intervenção na estrutura escolar e familiar é bastante limitada pelo papel que ocupo enquanto terapeuta da criança, o que não me impede de lançar, com o devido cuidado, algumas sementes. Algumas vezes o campo está propício, e ao longo do processo é possível reconhecer o germinar de algumas delas. Outras vezes, especialmente em algumas escolas mais tradicionais, há um fechamento que impede uma intervenção efetiva.

De maneira geral, acredito que a criança deve se desenvolver para que possa dar conta da realidade a qual está submetida, o que inclui sua família e sua escola. Sua família não é possível trocar, mas a escola sim. Algumas vezes a escola está tão inadequada que não é possível melhorar o rendimento escolar da criança mantendo-a nela. Só neste caso recomendo a mudança de escola, esclarecendo que não é viável resolver sua situação escolar de outra forma. Às vezes sou atendida, mas já tive casos em que a criança permaneceu na escola e foi retirada do atendimento.

Desenvolvo o processo terapêutico de forma semi-dirigida, ou seja, em alguns momentos proponho atividades, e em outros deixo livre para que a criança escolha. A primeira sessão com a criança, depois de estabelecer o enquadre e apresentar o consultório, deixo sempre livre. Considero que a forma como a criança vai lidar com este primeiro encontro aberto e com a ansiedade que ele provoca, bem como aquilo que ela escolhe e como realiza esta escolha são informações valiosíssimas para compreender seu modo de funcionamento.

Em seguida, vou intercalando momentos livres com estratégias diagnósticas, como por exemplo: Hora do jogo, Par educativo, desenho-história, desenhos da família e outros, Bender, provas operatórias de Piaget, etc.

Convido a criança a mostrar-me seus cadernos e livros, e a trazer-me suas dúvidas escolares sempre que desejar para que as trabalhemos juntas. Este trabalho pode se dar de várias formas: explicações e exercícios, explicitando e reestruturando o modo de funcionamento da criança em relação à tarefa; confecção de um jogo ou outra estratégia lúdica que permita à criança vivenciar e construir o conceito em questão integrado à brincadeira; proposta de atividades que venham desenvolver os pré-requisitos necessários à resolução das tarefas. Considero fundamental aproximar o processo terapêutico-psicopedagógico da demanda escolar da criança, primeiro para assegurar um vínculo entre o atendimento e a sua realidade, e segundo porque é a esta demanda que a criança precisa corresponder, ela é fonte de angústia para a criança e para sua família e, em última análise, foi ela que motivou o atendimento.

C. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS CLÍNICOS

Estarei apresentando, neste item, um quadro sintetizando alguns dados (que dizem respeito às condições do início do tratamento) sobre os clientes de cujas sessões foram extraídas as sequências de jogos que serão examinadas mais adiante (caps. IV e V), de modo a permitir ao leitor uma rápida e significativa visualização da criança a que estarei me referindo. No "anexo 1" há um relato mais detalhado do diagnóstico e do processo terapêutico de cada uma dessas crianças.

CRIANÇA	INÍCIO DO TRATAMENTO	IDADE	SÉRIE	QUEIXA	DIAGNÓSTICO INICIAL	OBSERVAÇÕES
1. **Cláudia**	julho/94	10 anos	4ª	⇒ notas baixas ⇒ lentidão em tudo que faz	⇒ dificuldade em estabelecer vínculos ⇒ dificuldade com a linguagem oral e escrita ⇒ imaturidade cognitiva (pré-operacional)	⇒ repetiu a 4ª série em 1994
2. **Ricardo**	setembro/94	12 anos	5ª	⇒ não acompanha os colegas nos estudos ⇒ lentidão acentuada	⇒ todo o desempenho escolar muito precário ⇒ funcionamento hiperassimilatório ⇒ extremamente lento e dispersivo ⇒ dificuldade em assumir o não-saber ⇒ Memória visual excepcional	⇒ escola antroposófica ⇒ atendido também pela fonoaudióloga que trabalha comigo
3. **Dóris**	agosto/94	12 anos	6ª	⇒ notas baixas ⇒ desleixo consigo mesma e com os estudos	⇒ sem dificuldades que justificassem suas notas baixas ⇒ auto-estima rebaixada ⇒ atitude de negação, de afastamento das atividades	⇒ repetiu a 7ª. série em 1995
4. **Joana**	agosto/95	9 anos	3ª	⇒ trocas ortográficas ⇒ dificuldades em Matemática	⇒ desenvolvimento cognitivo compatível com a idade ⇒ dificuldade com a linguagem: leitura e escrita ⇒ funcionamento contido, falta de liberdade interna	
5. **Norberto**	abril/95	8 anos	2ª	⇒ hiperatividade ⇒ falta de limites	⇒ indícios de criança superdotada ⇒ alto nível de agitação e ansiedade ⇒ dificuldade em aceitar regras	⇒ permaneceu em atendimento apenas por quatro meses
6. **Nívia**	abril/95	12 anos	4ª	⇒ desatenção ⇒ preguiça ⇒ muito "desapercebida" (sic)	⇒ dificuldade com linguagem escrita ⇒ desorganização em relação às tarefas e ao tempo, ligada a uma grande ansiedade ⇒ respostas impul9sivas	⇒ atendimento realizado na Clínica da PUC ⇒ ela vinha sendo atendida desde 1993 por outros estagiários

IV- OS JOGOS DE REGRAS NA PRÁTICA CLÍNICA: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Lançar um olhar psicopedagógico para o jogo de regras significa revestir este olhar de toda uma postura filosófica e teórica. Esta postura fica subjacente ao olhar, fica como que por traz dele. Vai impregná-lo de um modo peculiar de percepção, vai levar o observador a se abrir para notar certas características do jogo e do jogar e a ficar atento para certos detalhes, certos acontecimentos que, sem este olhar, talvez passassem desapercebidos.

A postura que norteia o meu olhar está muito influenciada pelo que Freud (1912) chamou de "atenção flutuante", onde se presta atenção a tudo, sem pré-escolher ou pré-eleger nenhuma diretriz ou foco, e que funciona como co-elemento da "associação livre" que é solicitada ao cliente: enquanto ele "deixa sair tudo" o terapeuta "deixa entrar tudo", numa comunicação que se dá, inclusive, de inconsciente para inconsciente. Desta forma, é possível olhar para os fenômenos que se mostram na situação terapêutica sem preconceitos, ver e ouvir verdadeiramente ao cliente (e ver e ouvir também a si mesmo) neste vínculo que se estabelece entre o terapeuta-ensinante e o cliente-aprendente. Faz parte do meu olhar uma preocupação em resgatar a complexidade do fenômeno, olhar para o indivíduo como um todo, inserido em contextos que também devem ser olhados em sua totalidade.

Este capítulo constitui uma tentativa de organizar algumas observações que tenho feito quanto ao uso dos jogos de regras no atendimento psicopedagógico clínico. Esta classificação que eu estou propondo foi surgindo espontaneamente durante estes anos em que venho trabalhando com jogos. Quando eu estava refletindo sobre um caso, escolhendo caminhos a seguir, discutindo o caso em supervisão ou com a Marina (minha sócia), conversando com colegas sobre estratégias lúdicas, enfim, em várias situações, comecei a me referir a certos jogos usando esta nomenclatura que estou apresentando a seguir.

As categorias propostas não são mutuamente excludentes, de modo que o mesmo jogo pode ser visto como jogo de controle ou como jogo de ataque e defesa, por exemplo, dependendo do uso que foi dado durante a sessão (ou como ambos, simultaneamente). Estes nomes que estou usando

referem-se a alguma característica intrínseca do jogo, que de alguma forma sobressaiu-se em relação às suas outras características durante as sessões, e que determinou a relevância terapêutica do seu uso.

O capítulo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, apresento a característica básico dos jogos, que foi a responsável pela escolha do nome da categoria; em seguida apresento duas sequências (iniciando-as pelo nome da criança, seguido pelo número pelo qual ela foi relacionada tanto no capítulo III-C como no anexo 1); e por fim teço alguns comentários a respeito dos jogos e dos aspectos psicopedagógicos trabalhados através deles. No anexo 2 apresento um quadro resumo, que permite uma visão mais panorâmica.

A. JOGOS DE CONTROLE

Estou denominando **jogos de controle** aqueles jogos que requerem uma precisão de movimento, um controle muscular refinado.

SEQUÊNCIA 1: NORBERTO (5)

Em sua segunda sessão, Norberto escolheu jogarmos *Vire a Mesa*, depois brincar de pesca e por último o *Jogo do Espaguete*. Achei muito interessante ele ter escolhido 3 jogos que exigiram dele concentração e controle de movimento, depois de uma primeira sessão muito agitada. Mais interessante ainda foi o efeito que estes jogos tiveram sobre ele! Na primeira sessão eu notara que sua respiração era muito ofegante, barulhenta, acompanhando uma movimentação corporal que me transmitia muita inquietação. Perguntei-lhe se estava resfriado, e ele me respondeu que não, que seu nariz "era sempre assim mesmo". Ele chegou para a segunda sessão com o mesmo padrão respiratório e a mesma agitação corporal, foi logo querendo pegar o tabuleiro para jogarmos botão novamente, e então eu pedi-lhe que escolhesse outra coisa e ele concordou.

No início do *Vire a Mesa* ele não conseguia sequer montar o jogo, pois para armar a mesa é necessário baixá-la cuidadosamente, e ele simplesmente a soltava. Mostrei-lhe como fazer, e começamos a jogar. Ele foi melhorando a performance rapidamente, e simultaneamente sua respiração foi ficando menos ruidosa e mais cadenciada. Jogamos umas 4 ou 5 vezes cada um, sem marcar pontos, e então ele quis conhecer outro

jogo. Foi ao armário, achou as varas de pescar e perguntou pelos peixes. Montou o "rio" no tapete e pescou todos os peixes, um a um, calmamente, depositando-os cuidadosamente ao seu lado, enquanto ia conversando com os peixes. Pediu um fogão, cozinhou alguns peixes e os serviu para mim e para ele; guardou tudo e foi procurar outra coisa.

Escolheu o *Jogo do Espaguete*, que não conhecia e pediu explicações. Este jogo consiste em um prato com fios de plástico imitando macarrão, em quatro cores diferentes, um garfo e quatro pratos nas mesmas cores dos fios; os jogadores devem levar os fios aos pratos utilizando somente o garfo, sem ajuda das mãos, de acordo com o que sai num dado. Embora tivesse controle razoável, deu uma "roubadinha" no final, ajudando com a mão. Já estávamos terminando a sessão, e sua respiração estava tranquila e normal.

SEQUÊNCIA 2: CLÁUDIA (1)

No final de outubro de 1995, eu estava realizando uma reavaliação com a Cláudia, e nos 10 ou 15 minutos finais da sessão eu propus que jogássemos *Torre de Palhaços*. Ela colocava os palhaços sem cuidado, meio de qualquer jeito e em qualquer lugar, aparentemente sem notar o efeito da colocação de uma peça na torre como um todo; eu, por minha vez, ia escolhendo onde colocar os meus palhaços sempre na tentativa de restabelecer o equilíbrio do conjunto. Todo o tempo, tanto nas suas jogadas como nas minhas, eu ia descrevendo a situação da torre, o intuito das minhas jogadas e os riscos das suas. Ganhei duas vezes.

Na sessão seguinte ela quis jogar novamente, e teve a iniciativa de marcar pontos na lousa (foi marcando a quantidade de palhaços que derrubávamos da torre, de forma que quem tivesse menos pontos ganhava; combinamos que a partida acabava quando uma de nós atingisse 15 pontos). Ela foi desenvolvendo o pensamento durante todo o jogo, levando em conta a posição em que ela colocaria o palhaço e o efeito que ele traria para o equilíbrio do conjunto da torre. Continuou fazendo jogadas arriscadas, mas colocando os palhaços com extremo cuidado. Ganhou as duas partidas que jogamos.

Jogamos ainda mais uma sessão, marcando pontos novamente. Suas manobras foram bem mais pensadas. Nas vezes em que realizou jogadas arriscadas, o fez por querer vencer o desafio (e não por não perceber o perigo), verbalizando suas escolhas, vibrando quando conseguia,

resignando-se quando não. Ganhou de mim de 4 a 1, o que a deixou bastante satisfeita.

COMENTÁRIOS:

Os jogos de controle têm um efeito relaxante, eles exigem que os movimentos corporais sejam calmos, suaves e delicados. Na sequência 1, este efeito é revelado pela mudança no padrão respiratório de Norberto e em sua movimentação corporal, que indicam uma redução em sua excitabilidade.

Parece haver uma relação entre o controle de movimento e a elaboração de limites, que diz respeito à busca do equilíbrio entre as necessidades e desejos do indivíduo e as condições e exigências da realidade.

Na sequência 1 vemos uma criança inquieta e agitada vivendo uma possibilidade de aquietar-se quando consegue desenvolver um controle em resposta às regras do jogo. O jogo trouxe a vivência de situações que imitam a vida, onde as condições da realidade se impõem e exigem uma resposta adaptativa. Na sequência 2, ao contrário, vemos uma criança contida que desenvolve, na situação de jogo, a possibilidade de desafiar os limites, de arriscar-se. São duas situações opostas, onde quem está "preso" busca soltar-se, e quem está "transbordando" busca segurar-se.

Tenho usado jogos de controle com crianças que precisam retardar respostas impulsivas, crianças que tentam resolver seus exercícios escolares rapidamente, sem refletir. Estes jogos exigem um planejamento, uma antecipação das consequências da ação. Atuam diretamente sobre as questões ligadas ao tempo, tanto em relação a latência necessária para iniciar a ação (que implica em aguentar a ansiedade da espera) como também na sua duração. Esta ação deve ser cuidadosa, pois há algo a ser cuidado: a torre dos palhaços, os pratos na mesa, os fios do espaguete... Desenvolver uma atitude de zelo que permeie as relações com os objetos (externos e internos) é fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Outra característica importante dos jogos de controle é que eles trabalham as relações espaciais: as posições relativas entre as peças, as

relações de peso, força e equilíbrio entre elas e a configuração do todo como uma composição de suas partes.

B. JOGOS DE RAPIDEZ DE REFLEXOS

Na categoria **jogos de rapidez de reflexos**, ao contrário, o que é solicitado ao jogador para que ele se dê bem é a rapidez com que a resposta (correta) deve ser dada.

SEQUÊNCIA 3: DÓRIS (3)

Nas três primeiras sessões de maio de 1996, Dóris quis que jogássemos *Diga Logo*. Nesta época ela estava recebendo seu primeiro boletim com notas altas (médias em torno de 8,5 - e um brilhante 10,0 em História!), comemoradas com um misto de entusiasmo e incredulidade. Nestes três dias o processo foi o mesmo: ela passava a primeira meia hora da sessão contando sobre tudo o que lhe acontecera na semana , e em seguida convidava-me para "brincar" (sic), e pegava o *Diga Logo*. Nas três vezes que jogamos ela ganhou de mim de lavada! Ela tem uma rapidez de resposta impressionante. Algumas vezes (poucas) esta rapidez a fez dar respostas absurdas, e sem necessidade, pois ela estava ganhando de mim com larga vantagem (o que lhe foi apontado). Na terceira vez seguida que ela pediu o mesmo jogo, apontei-lhe sua necessidade de ficar várias sessões na mesma atividade (não foi a primeira vez que isso aconteceu; veja sequência 7), e ela me respondeu que queria continuar neste jogo porque sempre ganha!

SEQUÊNCIA 4: RICARDO (2)

Em setembro de 1995, Ricardo estava numa fase de transição, em que ele estava lutando para se manter ligado em suas tarefas e em realizá-las num tempo razoável, vivendo intensamente suas dificuldades, especialmente em relação à Matemática. Estava aprendendo sistemas de duas equações, trabalhando com números negativos e com resolução de problemas. Muitas vezes parecia que recomeçávamos do zero, como se ele não soubesse nada; cada vez que entrava fração nos exercícios ele se

desestabilizava totalmente. Mas mesmo com todo o sofrimento, ele permanecia toda a sessão no esforço de dar conta de suas tarefas.

Teve um dia em que ele terminou seus exercícios, sobrou ainda uns 10 minutos para acabar a sessão, e ele quis jogar *Tapa Certo*. Jogamos duas partidas, e em ambas ele ganhou de mim de lavada, o que o deixou bem feliz! Na primeira partida, eu fui falando as quantidades de pontos que tínhamos e calculando as minhas chances de virar o jogo ou ao menos empatar; na segunda ele fez o mesmo por conta própria. Ele vibrou muito durante todo o jogo, aproveitando a oportunidade para fazer gozações sobre o meu desempenho. Mostrei-lhe como ele estava diferente: fizera seus exercícios em bom ritmo, de modo que sobrara tempo para jogarmos; escolhera um jogo que exigia rapidez, e estava se saindo muito bem. Quanta diferença do Ricardo de um ano atrás!

COMENTÁRIOS:

Os jogos de rapidez de reflexos, ao contrário dos anteriores, têm um efeito excitante, energético. Exigem uma atenção concentrada, um "ficar ligado"; a resposta deve ter um caráter imediato, ser rápida e precisa.

Em ambas as sequências apresentadas, vemos pré-adolescentes com fortes questões de auto-imagem vivendo, através do jogo, uma experiência de "poder", de vitória, onde ser mais rápido e mais ágil aparecem como forma de auto-afirmação. No caso de Ricardo (sequência 4), esta era uma possibilidade que estava sendo adquirida, diretamente ligada com a sua principal queixa (lentidão e desatenção). Em Dóris (sequência 3), por outro lado, a rapidez é uma característica sua, que ela explora no jogo para fortalecer-se diante de mim.

Em crianças muito excitáveis, como Norberto (sequência 1), costumo usar este tipo de jogo para canalizar sua energia, para que aprenda a usá-la direcionada para um objetivo. Em geral, proponho depois um jogo relaxante, para reequilibrar o nível energético. Crianças retraídas também se beneficiam com este tipo de jogo, pois ganham a oportunidade de expandir-se, de vivenciar uma situação excitante.

C. JOGOS DE ATAQUE E DEFESA

Os **jogos de ataque e defesa** caracterizam-se por uma dinâmica em que atacar o oponente e dele defender-se é vital para alcançar a vitória. São jogos que envolvem "morte": comer peças um do outro, destruir o inimigo.

SEQUÊNCIA 5: JOANA (4)

Na última sessão do ano de 1995, propus a Joana que escolhesse algo para fazermos (eu vinha trabalhando muito a questão da escolha): ela escolheu que eu escolhesse, e que escolhesse algo novo! Considerei sua saída muito significativa: traduziu uma possibilidade, que antes ela não tinha, de fazer uma proposta que fosse realmente sua, seguindo seus desejos (além de ter sido bem inteligente). Escolhi jogarmos *Ludo*, com as regras que eu costumo jogar, que são diferentes das originais (Regras: para dar a saída com um pino, deve-se tirar 1 ou 6; pode-se jogar simultaneamente com todos os pinos em várias posições diferentes; pode-se andar com 2 ou mais pinos juntos, desde o momento em que eles caiam na mesma casa (encavalar); ao se cair numa casa que tem um pino do adversário, este deve voltar para o início do jogo (comer); quando se tirar 6 ou cair na coroa, deve-se jogar novamente; quando se cair no leque, deve-se voltar duas casas).

Ela compreendeu bem as regras, e jogou operatoriamente com elas, pensando nas várias possibilidades disponíveis antes de realizar sua jogada, que era geralmente a melhor delas. Viveu amplamente a satisfação de "comer-me", perseguia-me pelo tabuleiro, vibrava com suas conquistas. Quando eu a "comia", ficava com raiva, frustrada, mas isso só fazia ela ficar mais empolgada com o jogo. Nem parecia a mesma menina contida e quietinha. Teve muita sorte, e ganhou o jogo. Amou!

SEQUÊNCIA 6: RICARDO (2)

Nesta sessão que vou contar, Ricardo não trouxe lição: havia faltado na aula porque tanto seu pai como ele haviam perdido a hora, e sua mãe estava viajando. Ela viajara para Israel, justamente na época em que

estavam ocorrendo ali vários atentados a bomba (março/96). Propus trabalharmos com frações, não quis; propus jogarmos *Senha*, não quis; quis jogar *Rouba Queijo*, mas acabou pegando o *Pega o Rato*, que não conhecia. Neste jogo, o "gato" (com o formato de um desentupidor de pia) deve prender o rato quando nos dois dados lançados sai soma 7 ou 11, e o rato por sua vez deve fugir, evitando ser pego pelo gato. Ele gostou de ser o gato e conseguir capturar-me, o que significava ser mais rápido e ágil do que eu.

Em seguida jogamos *Rouba Queijo* que, ao contrário do anterior, é um jogo que exige um movimento lento e suave, com precisão e perícia (jogo de controle). Os dois jogadores jogam com "ratos", que são comandados através de uma vara com um ímã na ponta, o que é bastante difícil. O objetivo do jogo é conseguir levar para a sua "toca" o maior número de dados, que simbolizam os queijos, e então somar os pontos dos dados conseguidos (neste dia combinamos que contaríamos apenas a quantidade de dados, sem considerar os valores neles expressos). Ele começou ganhando, e eu acabei empatando. Durante o jogo eu não fui disputar os mesmos queijos que ele, dando-lhe uma maior tranquilidade para aprimorar o manejo da vareta.

Depois de 2 ou 3 rodadas, ele quis trocar de jogo, e propôs *Damas*. Ele tem um jogo retraído, só se preocupando em não se deixar comer. Eu acabei ganhando a partida, comentando com ele que neste jogo é necessário sacrificar peças para ir atrás da vitória.

COMENTÁRIOS:

Os jogos de ataque e defesa abrem a possibilidade de se viver intensamente, na situação de jogo, as questões ligadas à agressividade: o confronto direto, o destruir e ser destruído. As relações sociais de competição são características muito acentuadas neste tipo de jogo.

Os esquemas defensivos utilizados pelos indivíduos ficam evidenciados pela estratégia defensiva adotada no jogo. Tenho observado um processo dialético de mudança: por um lado, o jogo abrindo espaço para a reestruturação dos modelos defensivos, que vão se transformando através do jogar; e por outro, as transformações que vão ocorrendo durante o processo terapêutico que vão modificando a forma de jogar.

Na sequência 2, Ricardo vive intensamente as angústias ligadas a destruição e a morte. Seu esquema defensivo é retraído, seu jogo é contido, o que me parece ter relação com a sua dificuldade em assumir o não-saber: ele não assume as peças que tem que sacrificar, os vazios que tem que criar para ir em busca dos seus objetivos no jogo. Nesta época, ele começara a vivenciar situações de ataque a mim através dos jogos, o que até então não lhe era possível nem em fantasia, tal a angústia que despertava (ele se recusava a realizar qualquer tipo de construção que tivesse alguma nuança de agressividade).

Na sequência 5, Joana também vive intensamente o atacar-me, o que para mim foi uma surpresa pois até então ela não demonstrara nenhuma possibilidade de vivenciar comigo um lado ativo, que dirá uma disposição agressiva.

O jogo de botão tem se mostrado excelente para se trabalhar estas questões. Assim como no futebol, os jogadores têm que desenvolver um esquema tático que equilibre o ataque, a defesa e o meio de campo que faz a ligação entre eles.

D. JOGOS DE SORTE E AZAR

Os **jogos de sorte e azar** são aqueles em que o grande determinante para a vitória ou a derrota é justamente a sorte ou o azar.

SEQUÊNCIA 7: DÓRIS (3)

Durante o 2º semestre de 1995, Dóris e eu jogamos *Uno* muitas e muitas vezes. Ela começou a propor este jogo nas últimas sessões do 1º semestre de 1995, justamente na época em que ela começou a melhorar suas notas na escola, o que começava a quebrar o estereótipo de "burra" que ela tinha de si mesma. Acontece que ela jogava muito bem , e tinha uma estratégia muito interessante: quando eu estava com poucas cartas, ela ia comprando do monte sem parar, enchendo sua mão, até que lhe viesse uma carta de "poder" (sic) que me fazia comprar 4 cartas. Assim ela controlava o jogo de tal forma que não me permitia ter chances de bater. Na primeira vez que jogamos ela ganhou de mim de 6 a 1, sendo que nesta

única vez que ganhei eu bati logo no início da partida, de modo que ela não teve tempo de utilizar a sua estratégia.

Na sessão seguinte, ela quis jogar novamente. Disse-lhe que já havia percebido o seu jeito de jogar, e que eu ia modificar o meu próprio estilo para poder competir com ela. Comecei a guardar na mão todas as cartas que me permitiam colocar outra carta na mesma jogada, e só as descarregava quando desse para descer todas de uma só vez e bater. Esta mudança de estilo, aliado à sorte que eu estava neste dia, deu resultado e eu ganhei longe.

Voltando das férias de meio de ano, se estabeleceu uma rotina: nos últimos 10 ou 15 minutos finais da sessão, jogávamos *Uno* e ouvíamos rádio. O fator "sorte" começou paulatinamente a entrar no jogo conforme ela foi abandonando aquela sua estratégia inicial (e eu simultaneamente podia abandonar a minha contra-estratégia) e foi testando e desenvolvendo outras formas de jogar (inclusive aquela minha). O jogo foi se tornando mais equilibrado e mais solto, embora algumas vezes ela voltasse àquele estilo anterior.

Durante uns dois meses ela não topava fazer nada do que eu propunha, só queria jogar *Uno*. Ela acabou concordando em conhecer o *Mau-Mau*, que é uma versão do próprio *Uno* em baralho, com algumas modificações. Durante várias sessões jogamos *Mau-Mau* marcando os pontos que sobravam na mão, de modo que ganhava quem tivesse menos pontos. No *Mau-Mau* é arriscado demais encher a mão como ela fazia no *Uno*, primeiro porque contam-se os pontos que se perde na mão e segundo porque o adversário pode rebater as cartas "compre". Ela teve que se adaptar às regras diferentes, no que foi bem eficiente: ela joga muito bem tanto um quanto o outro jogo, e só fez aprimorar-se. Depois disso passamos algum tempo sem jogá-los.

No 1º semestre do ano seguinte, voltamos a jogar *Uno* algumas vezes (ela diz que gosta mais deste do que de *Mau-Mau*), mas não de forma quase exclusiva como no ano anterior: era uma entre outras atividades. Ela tem deixado o jogo correr solto, e está consciente disso: quando estou com uma carta e ela tem o que colocar, simplesmente o faz, exclamando algo do tipo "Seja o que Deus quiser" ou "Ah, vou arriscar". Continua jogando extremamente bem.

SEQUÊNCIA 8: NORBERTO (5)

Norberto, 6ª sessão. Logo ao entrar na sala, ele pegou o tabuleiro e a caixa com o jogo de botão para jogarmos (isso havia se repetido em quase todas as sessões anteriores). Eu havia comprado um outro joguinho, que consiste em duas traves retangulares de aproximadamente 2cm x 15cm com uma pequena fenda no meio, na parte inferior, e duas "bolas" com formato de pastilhas achatadas (jogo de ataque e defesa). O jogo consiste em flexionar a trave e soltá-la de forma a atingir a bola e atirá-la em direção à trave do adversário, tentando fazê-la passar pela fenda (marcar gol). Eu havia guardado este jogo na mesma caixa em que guardo os botões, ele o achou e quis jogá-lo. Expliquei-lhe as regras originais do jogo, e enquanto ele estava treinando o movimento da trave foi pensando em outras variações para as regras. Combinamos jogar com as regras originais, e estipulamos um tempo para o jogo (10 minutos).

Ele foi ficando excitado, agitado, sua respiração ofegante e difícil. Esgotado o tempo, estava empatado em 7 a 7 e ele não queria parar: queria mudar a regra para o término do jogo em 10 gols. Ficou insistindo, mas eu não cedi, utilizando os seguintes argumentos: 1º) havíamos combinado assim e não se pode mudar a regra do jogo no meio dele; 2º) ele vinha duas vezes por semana, não faltaria oportunidade para jogarmos novamente e então utilizarmos outras regras; 3º) se ele ficasse só jogando futebol não iria conhecer mais nada do que havia no consultório; 4º) eu não queria mais jogar este jogo e não iria jogar (e fui me sentar no sofá). Ele ficou me olhando por um instante com olhar perplexo e fez cara de choro, de derrota.

Em seguida voltou a assumir sua cara simpática de sempre, guardou tudo e foi escolher outro jogo: o *Sobe-desce*, onde o único fator que entra é a sorte nos dados. Este jogo consiste numa trilha onde há casas de "más ações" que fazem o jogador escorregar e voltar para trás, e outras de "boas ações" que fazem o jogador subir uma escada e ficar mais perto da chegada. Ele teve muita sorte neste jogo (não caiu nenhuma vez nas casas azaradas e uma vez numa sortuda, enquanto que eu cai várias vezes nas azaradas) e ganhou com larga vantagem. Ele curtiu muito as situações representadas no jogo (as boas e más ações que são representadas por desenhos, bem como as recompensas e os castigos), comentando e dramatizando muitas delas. Sua respiração foi se normalizando.

Depois ele escolheu a *Corrida dos Flinstones*, que também é uma trilha onde o que conta é ter sorte nos dados. Desta vez a sorte estava do

meu lado, e eu ganhei a corrida de ponta a ponta. No finalzinho do jogo, ele quis inventar uma regra de "bate-e-volta" para a chegada (só ganhar quando tirasse o número exato no dado para alcançar a última casa). Mostrei-lhe que só queria mudar a regra porque eu estava ganhando, ele negou, eu insisti. Mantive a regra inicial, explicando-lhe novamente que não se pode mudar as regras no meio do jogo, e que numa outra vez poderíamos jogar daquele jeito, desde que combinássemos assim no início da partida.

Estávamos terminando a sessão, e enquanto guardávamos tudo eu comentei com ele como havia sido equilibrado: empatamos no futebol, ele ganhou um jogo e eu o outro. Ele ficou encantado com a observação, e a repetiu 3 vezes antes de ir embora.

COMENTÁRIOS:

Os jogos onde o fator preponderante é a sorte ou o azar atenuam o peso da estratégia, do pensamento, do ser o mais habilidoso ou jogar melhor. A sorte não se desenvolve, não se aprimora, não depende de idade, sexo ou nível escolar, cultural ou social. Um dia ela está conosco, outro não. Ela nivela os competidores, o que dentro do processo terapêutico adquire uma dimensão especial, pois no caso os jogadores são, de fato, desiguais: um é o terapeuta, o outro o cliente; um é adulto, o outro é criança ou adolescente.

Na sequência 8 é possível observar como para Norberto foi importante ficar à mercê da sorte, dando-lhe uma folga para viver tanto a vitória como a derrota, ambas tão difíceis para ele. Justamente por ser tão inteligente e perspicaz, percebo nele uma pressão para "ser o bom", sobressair-se, ficar em destaque. Suas vitórias acabam ficando sobrecarregadas, ansiosas, superexcitadas; suas derrotas ficam muito angustiantes, impossíveis de serem incorporadas. Entregar-se a um jogo de sorte o relaxou visivelmente, tornando a sessão mais leve.

A sequência 7 foi escolhida para mostrar um jogo que tem simultaneamente as características de "sorte e azar" e de "ataque e defesa", onde a escolha das cartas a serem descartadas configura uma estratégia de ação. A sequência mostra como Dóris manipulava a sorte, truncando o jogo, tornando-o longo e cansativo, numa fase em que ela precisava muito

mostrar-me algo que ela dominava a tal ponto que podia controlar a sorte! Ela não podia ficar à mercê da sorte e arriscar-se a perder (o que se liga, creio eu, a fantasias de destruição), o que a fazia funcionar de modo rígido.

Durante o seu processo, esta rigidez de funcionamento foi se modificando conforme o "perder" pôde ser incorporado à sua vivência. A sua relação com o saber e o não-saber também foi se modificando, possibilitando uma aproximação às suas questões com a aprendizagem, acompanhada de um processo de flexibilização e tranquilização em relação a elas.

E. JOGOS DE EXPRESSÃO

Os **jogos de expressão** solicitam aos jogadores que passem mensagens, através de desenho ou de mímica, de forma que a dramatização integra-se ao jogo.

SEQUÊNCIA 9: CLÁUDIA (1)

Em junho de 1995, nos dois últimos atendimentos antes das férias, Cláudia e eu jogamos o *Jogo do Gugu*. Este jogo é para ser disputado entre duas equipes, de modo que foi necessário realizar algumas adaptações nas regras para que pudéssemos jogar apenas nós duas. Neste jogo, há três desafios possíveis: 1º) passar uma mensagem através de mímica; 2º) passar uma mensagem através de desenho; 3º) decifrar uma mensagem através de dicas.

No início ela teve muita dificuldade em passar mensagens tanto através da mímica como através do desenho: ela não as contextualizava, de modo que era impossível descobrir o que era. Por exemplo, a primeira coisa que ela teve que me passar foi "dedo"; ela desenhou algo parecido com uma cobrinha, e eu não consegui descobrir. Quando acabou o tempo e ela me disse o que era, fiz o desenho de uma mão, circulei um dos dedos e fiz uma setinha apontando para ele, mostrando-lhe que para passar uma mensagem era necessário mostrar também o que estava "em volta". Em relação à mímica o processo foi o mesmo, só que com o agravante dela

ficar com muita vergonha. No decorrer das 3 sessões em que jogamos (por opção dela) ela foi melhorando sua performance em todos os níveis, apesar da vergonha continuar presente na hora da mímica.

Para compreender as mensagens que eu passava ela tinha bem menos dificuldade, tanto no desenho como na mímica. Divertia-se bastante com as minhas encenações, soltando-se, relaxando. Entretanto, não conseguia de jeito nenhum descobrir a mensagem através das "dicas": no primeiro dia não conseguiu resolver nenhuma, no segundo resolveu duas com a minha ajuda, e no terceiro mais algumas, também com ajuda. Era muito difícil para ela juntar várias informações, e ela acabava dando respostas levando em conta apenas uma das dicas. Tinha também dificuldade em compreender uma dica menos direta. Por exemplo, uma das dicas para "pizza" era: "também se faz com peixe". Quando ela soube que a resposta era pizza, estranhou a dica; perguntei-lhe se não conhecia pizza de atum, e só aí que ela ligou pizza com peixe.

SEQUÊNCIA 10: NORBERTO (5)

Na primeira sessão de junho de 1995, Norberto e eu jogamos o *Jogo do Gugu*. No início do seu processo ele se mostrava muito resistente a qualquer regra em qualquer jogo; depois começamos a estipular as regras com as quais jogaríamos (que ele sempre queria mudar no meio, principalmente se estivesse perdendo), experimentando e testando diversas variações; e nesta época ele estava começando a se interessar pelas "regras oficiais" dos jogos. Como este jogo é originalmente para 4 ou mais pessoas, nós precisaríamos, <u>necessariamente</u>, alterar as regras; mesmo assim, ele me pediu para explicar as regras que vêm no jogo. Depois nós fizemos juntos as regras para duas pessoas, que aliás ficaram ótimas e eu passei a adotá-las. Nelas, quando um jogador consegue decifrar a mensagem que está sendo passada pelo outro, ambos andam com o seu pino de acordo com o número que cada um tirar nos dados; mas quando um jogador cair nas "dicas" só ele anda com o seu pino (caso acerte, é claro).

Foi um jogo divertido, gostoso, dinâmico, e ao mesmo tempo tranquilo, sossegado. No início ele se mostrou meio sem graça quando não sabia como fazer para passar uma mensagem, mas quando percebeu que eu às vezes também não sabia, foi relaxando. Já em várias ocasiões anteriores ele dramatizara situações de forma muito intensa, e neste jogo abriu-se um canal para dramatizações que ele usou com muito entusiasmo. Ficava

muito feliz com as nossas vitórias, e as comemorava com orgulho; quando não conseguíamos, exclamava algo do tipo "tudo bem, é difícil mesmo". Nas "dicas" ele se saiu muito bem, como era de se esperar: durante todo o tempo em que esteve em atendimento ele demonstrou ter ótimo raciocínio, tanto verbal como lógico. Eu ganhei a partida, e ele aceitou bem a derrota (tive mais sorte do que ele).

COMENTÁRIOS:

Quando utilizamos jogos de expressão, cria-se uma situação em que há a exigência para que o simbólico e o dramático apareçam, integrados ao jogo. A maioria das crianças demonstra constrangimento em expor-se, ficam inibidas para se expressarem através da mímica. O jogo traz a oportunidade de vivenciar situações lúdicas que as levam a se defrontar com este constrangimento, favorecendo-as a ultrapassá-lo. Lida-se, então, com a questão da imagem, de como se mostrar diante do outro.

Considero o constrangimento como parte integrante do processo de construção desta imagem, como se fosse uma membrana que filtra o que pode sair e o que deve ficar guardado no interior do ser. Na sequência 10, podemos observar como Norberto (que em vários momentos demonstrara ser uma criança exibicionista) viveu esta inibição inerente ao jogo, o que lhe possibilitou experimentar uma outra dimensão do exteriorizar-se, diferente daquela forma agitada e transbordante com a qual costuma se apresentar.

Na sequência 9, Cláudia se vê obrigada a expressar-se através de outros meios que não a linguagem oral ou escrita (sua grande dificuldade). Ela vive suas limitações, tendo que reestruturar-se através da contextualização de suas mensagens, num movimento de ampliação de suas idéias. O jogo impõe-lhe uma problematização que lhe exige uma expansão tanto a nível emocional como cognitivo: ela precisa vencer a vergonha e arriscar-se para expor-se diante de mim, e simultaneamente precisa ampliar sua forma de pensar as relações parte/todo, presentes nas mensagens que precisa enviar.

Já para Norberto, o cognitivo não é problema, e o jogo traz uma situação em que ele pode usar o pensamento para organizar a sua exposição, estruturando-a num movimento de retenção que é tão difícil para ele.

V- CRIANDO JOGOS PARA TRABALHAR CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Quando um cliente me traz um conteúdo escolar específico que ele quer trabalhar, uma das estratégias que adoto é a de adaptar algum jogo para estudarmos aquela matéria. Estarei relatando a seguir algumas sequências de sessões em que isso ocorreu, mostrando não só o jogo como também todo o trabalho que foi realizado para, a partir dele, irmos nos aproximando dos exercícios escolares, garantindo a ponte entre o conhecimento que se constrói no jogo e as exigências que estão sendo feitas na escola.

Há vários jogos no mercado que trabalham questões ligadas ao pensamento, à memória, à linguagem e ao raciocínio, tanto verbal como lógico-matemático. Tenho trabalhado com vários deles, muitas vezes realizando adaptações para torná-los mais adequados aos fins terapêuticos.

A. JOGOS PARA LINGUAGEM

SEQUÊNCIA 11: NÍVIA (6)[4]

Quando reiniciei o atendimento da Nívia no 2º semestre de 1995, decidi começar os trabalhos focalizando uma questão ortográfica específica (as trocas *CL/CR*, *PL/PR* etc.), procurando, a partir desta, ampliar para a questão ortográfica de uma forma mais geral.

Apresentada a ela a minha escolha, solicitei que fôssemos escrevendo várias palavras que tivessem *CL*. No início fui mais eu que falei, depois ela também lembrou de mais algumas. Pedi-lhe que lesse as palavras listadas para escolhermos 12: muitas vezes ela lia com *CR*, então eu lhe pedia que repetisse e ela se corrigia. Recortamos pequenos cartões e confeccionamos 2 fichas com cada palavra, em letra de forma maiúscula. Distribuímos as fichas com as faces voltadas para baixo e jogamos "*Jogo da Memória*" duas vezes, dando empate em ambas; ela sugeriu então que acrescentássemos mais uma palavra para que houvesse ganhador. Ela

[4] Atendimento realizado por duas estagiárias, Sandra e eu.

ganhou de virada, e ficou muito excitada com isso, o que a deixou irrequieta, inclusive corporalmente, perdendo visivelmente a concentração (apontei-lhe o fato). Durante o jogo todas as fichas permaneceram na mesa, de modo que os pontos foram sendo marcados por Nívia em uma tabela com os nossos nomes, através da escrita (correta) da palavra que havia sido descoberta. Nas primeiras anotações eu pedia-lhe que verificasse se escrevera corretamente a palavra; a partir de um certo momento ela começou a conferir por conta própria.

Perguntei se queria continuar neste mesmo jogo, e ela sugeriu fazermos outras palavras, agora com *PL*. Desta vez ela foi bastante participativa, falando muitas palavras e fazendo comentários ("tem várias palavras de geografia com *PL*: planalto, planície, planeta"). Novamente, no início, citou palavras com *PR*; apontei-lhe a diferença, e desta vez ela prosseguiu diferenciando os dois grupos (*PR* versus *PL*). Confeccionamos 13 pares de fichas e jogamos: comecei ganhando, depois ela foi se recuperando, mas foi ficando ansiosa pois estava no finalzinho da sessão. Acabei ganhando o jogo.

Na sessão seguinte (a partir deste momento, com a participação da Sandra) jogamos novamente, porém agora com todas as fichas. Montamos o jogo e eu perguntei quantas fichas tinha. Ela: "26". Apressadamente, mostrei-lhe como calcular a quantidade através das colunas e linhas; quando me dei conta disso, perguntei-lhe por que 26, e ela explicou-me que eram 13 com *CL* e 13 com *PL*, o que dá 26. Perfeito seu raciocínio, só faltou dobrar, pois eram 2 fichas para cada palavra!

Ela foi "secretária" novamente (anotou os pontos); e mais uma vez, no entusiasmo do jogo, cometeu erros ao escrever as palavras. Mostrei-lhe como ela "ligava no automático" na hora de escrever, sem se dar conta da forma que estava escrevendo, escrevendo cada hora de um jeito; apontei-lhe a necessidade de automatizar a forma correta, o que exigiria um esforço inicial de atenção ("desligar o automático"), e pedi-lhe que fizesse esse esforço durante o jogo, no que fui atendida.

Todas as vezes que jogamos, quando estávamos chegando ao final da partida, íamos contando quantos pontos cada uma de nós tinha para calcular se ainda era possível empatar ou virar o jogo, ou se a vitória já estava garantida.

Depois desta partida propus jogarmos outra coisa, e preparei o "*Tapa Certo*" com estas mesmas fichas. Neste jogo, um dos grupos de fichas fica

sobre a mesa, com a face voltada para cima e de forma bem desorganizada; o outro grupo de fichas forma um monte fechado. Cada participante tem uma fichinha colorida de plástico na mão, de modo que, ao se abrir a primeira palavra do monte, aquele que localizar o seu par na mesa e colocar sobre ela a sua fichinha colorida marca o ponto (seguindo o mesmo modo de anotação). Jogamos uma vez, e em seguida a Nívia sugeriu que apenas a Sandra e eu disputássemos, enquanto que ela iria lendo as fichas. Como pretendíamos mesmo trabalhar leitura, veio a calhar. Foi muito interessante como ela aproveitou a situação para comandar a cena, dramatizar o papel do líder, do professor.

Na sessão seguinte, propus realizarmos a construção de uma estória onde cada uma de nós três, alternadamente, escreveria um parágrafo ou um trecho, tendo a obrigação de encaixar a palavra que sorteasse (dentre aquelas fichas das sessões anteriores). Em sua primeira participação mostrou-se bastante insegura, inquieta, nervosa. Aguardamos e acabou conseguindo escrever seu trecho. Em sua segunda participação já estava mais solta, e acabou por fazer construções excelentes, usando formas muito inteligentes para integrar a palavra sorteada no texto e dando encadeamento lógico (relia a última construção antes de realizar a sua). Foi pedindo orientação quanto à grafia de várias palavras e quanto à pontuação, modificando, portanto, aquela sua forma impulsiva de escrever (tudo isso ia sendo apontado no transcorrer da atividade). Ao terminarmos, ela leu toda a estória, comentando algumas passagens, algumas saídas que tínhamos usando para integrar a palavra e sugerindo outras possibilidades. Eu reli novamente para fazermos a revisão (o que estava combinado desde o início); a pontuação foi rediscutida em função da entonação dada à leitura (inclusive a pontuação usada pelas terapeutas); ela realizou várias leituras, cada vez mais expressivas, parecendo ter muito prazer nesta atividade, e estar muito orgulhosa do nosso produto.

Duas sessões depois desta (ela trouxera frações neste meio tempo) propus o seguinte jogo, ainda utilizando o texto que havíamos construído: cada uma de nós, alternadamente, teria que fazer, oralmente, uma pergunta começando com "quem" (valendo também "de quem", "com quem", etc.), e escrever a resposta. Esta resposta não poderia se repetir durante o jogo, de modo que quem conseguisse formular a última pergunta seria o vencedor. Combinamos que "Clotilde" e "a florista", por exemplo, seriam consideradas respostas diferentes, embora se referissem à mesma pessoa. Nós três compartilhamos a experiência de ir descobrindo novos caminhos que levavam a novos caminhos, que iam se esgotando e exigindo novas aberturas. Pudemos ir diferenciando perguntas "quem" de perguntas "o

que"; vimos também várias perguntas que podiam ser respondidas da mesma forma, assim como várias formas diferentes de se fazer a mesma indagação.

COMENTÁRIOS:

Esta sequência mostra a adaptação de dois jogos de regras (*Memória* e *Tapa Certo*) para trabalhar questões ortográficas específicas, simultaneamente a um processo de conscientização em relação ao modo particular que a Nívia tinha de lidar com as imposições ortográficas, o que a levou a uma reformulação mais ampla desta relação: algumas sessões adiante, numa outra atividade escrita, foi possível constatar uma melhora significativa em sua ortografia de uma forma geral.

Nívia apresentava muita ansiedade em relação às regras ortográficas e a outras situações que implicassem numa realidade que se impunha, onde o "errar" ficava evidenciado. Ela ficava muito desestruturada diante do erro, sentido como um fracasso nas tarefas, e sua ação ficava muito desorganizada. Com a estratégia proposta, ela pôde passar por um processo de automatização ortográfica que foi sentida como divertido e agradável, onde o erro pouco aparecia.

É interessante salientar que a entrada de outras disciplinas (Geografia, Matemática) foi sendo trazida a partir da atividade principal que realizávamos, inclusive pela própria Nívia, mostrando que a integração é inerente ao fazer. A sequência das atividades propostas teve o intuito de integrar o trabalho com as diferentes faces da linguagem: a oralidade, a ortografia, a produção de texto, sua leitura e sua interpretação. Em todas as propostas vemos elementos de jogos de regras: nos jogos em si (*Memória* e *Tapa Certo*), na produção do texto e no exercício de interpretação. Na produção do texto a regra era a alternância nas construções e a necessidade de se utilizar a palavra sorteada. Neste jogo, na verdade, vencia-se o desafio: não jogávamos uma contra a outra, e a vitória ficou simbolizada pelo texto que era <u>nosso</u>!

Já o "*Jogo Do Quem*" caracterizava-se por uma competição, pois apenas uma de nós saiu vencedora. Nesta sequência mostrada usamos apenas o pronome "quem", mas tenho utilizado esta estratégia também com "onde?", "quando?", "por que?", "o que?", "como?", sempre a partir de

uma leitura que pode ser de um texto produzido em sessão, de uma estória de um livro ou gibi, ou mesmo de um texto didático (de História ou Geografia, por exemplo, para estudar para uma prova). Este jogo trabalha diretamente com as questões ligadas à interpretação de texto: compreender perguntas e formular respostas pessoais e corretas; e também fazer perguntas ao texto, o que ajuda na sua compreensão. As perguntas "quem" e "onde" são as mais fáceis para as crianças; seguidas pelo "por que" e pelo "como"; tenho sentido dificuldade por parte das crianças em trabalhar com o "quando", especialmente quando as referências temporais não estão expressas claramente no texto; tenho notado dificuldade também na diferença de uso do "que" e do "quem" em algumas crianças.

SEQUÊNCIA 12: JOANA (4)

Propus à Joana que lêssemos o livro "O Bichinho da Maçã", de Ziraldo. Lemos uma página cada uma, como é o nosso hábito, e comentamos alguma coisa sobre o texto (como ela raramente expressa algo de si, fui mais eu que comentei). Em seguida, cada uma de nós produziu um texto (sem que a outra visse) usando como inspiração a sequência das figuras do livro. No início, ela ficou me perguntando se podia isso, podia aquilo, e eu apenas repetia que ela deveria se inspirar nas figuras, sendo todo o resto absolutamente livre. Quase no final da sessão terminamos nossas produções e as trocamos para ler.

Na sessão seguinte, retomamos os textos e fizemos dois desenhos, um para cada estória, ambos a quatro mãos: uma ia acrescentando elementos ao desenho da outra, até que as duas ficassem satisfeitas. Em seguida, pedi que ela escolhesse no meu texto algumas palavras para fabricarmos um jogo, e eu fiz o mesmo no texto dela. Pedi-lhe que escolhesse palavras que achasse difíceis de escrever, e eu faria o mesmo (aproveitei para escolher as palavras que ela tinha errado a grafia). Eu anotei todas as palavras escolhidas (20); uma delas eu não tinha certeza da grafia e procurei no dicionário junto com ela.

Recortamos, então, 60 cartõezinhos para fazermos 3 grupos de palavras para jogarmos "*Cara-a-cara*"[5]: um grupo para ela, um para mim, e o último para sortearmos as palavras a serem descobertas. Pedi-lhe que ficasse bem atenta para escrever corretamente a palavra, e que fizesse novo cartão caso errasse. Aconteceu que eu errei primeiro, mas mesmo assim ela

[5] Yoshinaga, 1995, p. 66.

demonstrou constrangimento nas duas vezes que errou (não falei nada sobre isso).

Neste jogo, cada uma de nós deixa o seu grupo de palavras exposto diante de si mesmo (fiz quatro linhas e cinco colunas, e ela me imitou), e sorteia uma palavra do monte. O objetivo do jogo é descobrir a palavra sorteada pelo adversário antes que ele descubra a sua. Cada um, na sua vez de jogar, deve fazer uma pergunta ao outro que só poderá ser respondida com "sim" ou "não". Em função da resposta dada, o jogador que fez a pergunta deve virar os cartões das palavras que com certeza não podem ser aquela que ele busca. Por exemplo, quando pergunto se a palavra começa com vogal e ela responde que sim, viro as iniciadas por consoante; se responde que não, viro as iniciadas por vogal, de modo a deixar abertas apenas as palavras que ainda são possíveis.

Nesta sessão jogamos apenas uma rodada, e procurei formular perguntas apenas ligadas à grafia das palavras. Na sessão seguinte jogamos várias vezes, de modo que fui acrescentando, paulatinamente, outros níveis de análise, ligados à gramática: classe gramatical (verbo, substantivo e adjetivo), nº de sílabas e sílaba tônica. Durante todo o jogo fomos discutindo o quanto uma pergunta era boa ou não, e fomos descobrindo algumas perguntas que eram ótimas para o início da partida pois dividia as palavras mais ou menos no meio. Por duas ou três vezes, no início, ela fez perguntas que não lhe adiantaram nada, pois não alteravam a sua situação. Na primeira vez apontei-lhe o fato, depois ela começou a dar conta disso quando eu lhe dava a resposta e ela ia virar suas fichas e não virava nenhuma; em seguida começou a pensar na pergunta levando em conta as fichas que estavam abertas no seu jogo, tornando suas jogadas cada vez mais eficientes. O placar permaneceu equilibrado todo o tempo, e ela acabou ganhando de mim.

COMENTÁRIOS:

Nesta sequência o procedimento foi oposto ao anterior: ao invés de partir de um jogo para em seguida trabalhar leitura e escrita, fiz o caminho oposto. A escolha deste texto não foi ao acaso; ele trata do tema "crescimento", que eu queria trabalhar com ela. Quando sugeri a produção de dois textos, tinha a intenção de, por um lado, permitir a ela projetar seus conteúdos na sua estória, e, por outro, oferecer a ela uma estória onde as personagens vivessem uma matiz de crescimento menos defensiva, em que se lida com a angústia do crescer de forma intensa porém aceita, o que se

traduz numa certa possibilidade de tranquilização neste movimento de passagem. As estórias construídas ficaram bastante densas; a minha falando da estranheza e das incertezas que se sente diante das transformações que ocorrem quando se cresce; a dela falando da dificuldade de se conquistar um lugar para se viver junto ao outro (ela é a caçula, e tem muitos atritos com a irmã mais velha e com a mãe). Os desenhos tiveram o intuito de abrir um outro canal de expressão para estes conflitos, que pudesse torná-los mais visíveis.

Em nenhum momento eu corrigi o seu texto (que continha muitos erros de ortografia e de pontuação), pois estou empenhada em dar-lhe condições para que possa se expandir, abrir suas possibilidades de expressão, e fiquei receosa que uma correção a inibisse novamente. Daí a proposta de eu escolher as palavras no texto dela e ela no meu, que me permitiu entrar em contato com suas dificuldades, eleger algumas e promover uma automatização ortográfica através de um jogo que tem como características: 1º) a necessidade de analisar as palavras na hora de formular perguntas ao adversário e de responder às dele; 2º) o uso do raciocínio lógico (reversibilidade) na hora de virar as fichas de acordo com a resposta recebida.

SEQUÊNCIA 13: NÍVIA (6)

Numa sessão Nívia trouxe lição de casa para fazer onde ela teria, entre outras coisas, que escrever 10 palavras com a letra "s" com som de "z". Coincidentemente, tínhamos alguns exercícios trabalhando esta dificuldade específica, que começava com uma lista com palavras que continham "ss", "s" com som de "z" e "s" com som de "s". Sandra cortou pequenos cartões enquanto Nívia contou as palavras (18) e dividiu por 3 para ver quantos cartões cada uma de nós escreveria. Como o recortar foi demorado, Sandra pediu a Nívia que redistribuísse só entre nós duas (9 para cada). Eu fiz a minha parte dos cartões em letra de forma maiúscula, utilizando canetas de diferentes cores; ela fez os dela em letra manuscrita, em diversas cores também.

Realizamos então o seguinte jogo: cada uma na sua vez teria que formar grupos com os cartões seguindo algum critério lógico, enquanto que as outras duas tinham que descobrir "o segredo", ou seja, que critério havia sido usado. Iniciei a brincadeira fazendo dois grupos, um com "ss" e o outro com "s"; ela logo percebeu o critério que eu usara. Pegamos uma folha, onde fomos anotando os nomes dados aos grupos e quantas palavras

havia em cada um, conferindo as quantidades pela soma, que tinha sempre que dar 18. Passei os cartões para Nívia, que separou por cor. Em seguida, Sandra separou pelo tipo de letra que havia sido utilizada ao escrevermos as palavras. Minha vez novamente, separei pelo som ("s" ou "z"): ela demorou, mas acabou percebendo a diferença após algumas leituras bem pronunciadas. Vez dela novamente, ela empacou: não conseguia sair do critério "cor", e acabou fazendo um arranjo com as fichas que no fim não dava certo porque não tinha a mesma quantidade de cada cor. Eu descobri o seu segredo, mas como não era uma classificação ficava impossível nomear os grupos e fazer o registro, fato que foi trabalhado junto a Nívia. Desafiei-a então a descobrir o meu segredo, e separei pelas letras iniciais das palavras, em ordem alfabética; ela demorou para perceber, mas não quis dica nem ajuda, e não desistiu até conseguir descobrir.

Continuamos na sessão seguinte, só que desta vez combinamos que quem pensasse em algum jeito de separar o faria, sem seguir ordem. Eu separei pelo nº de sílabas, e novamente ela demorou mas acabou descobrindo o segredo. Em seguida Sandra separou por tonicidade (mas não a oficial), e nem eu nem Nívia conseguimos descobrir. Neste momento Nívia ficou encantada porque conseguiu pensar num jeito, e separou "palavras com ditongo" e "palavras sem ditongo"; eu descobri logo porque também havia pensado nesta forma de separar (e disse isso). Aí ela pensou em mais outro jeito, e separou "palavras começando com consoante" e "palavras começando com vogal", e depois fez subgrupos para o grupo "consoantes" em função da segunda letra da palavra (vogais). Aproveitamos para explorar as noções de classe e subclasses, bem como de subclasses vazias (não havia, por exemplo, nenhuma palavra iniciada com a letra "o").

Montei então o critério que nos interessava. Comecei separando pelo som ("s" e "z"), e ela logo descobriu, lembrando que este já havia sido feito. Dividi então o "som de s" em duas subclasses: escritas com "ss" ou com "s", e ela logo percebeu. Circulei então os "ss" e os "s" nas palavras, pedindo-lhe para reparar nos seus vizinhos: na hora ela notou que no 1º caso os vizinhos são vogais, enquanto que no 2º caso os vizinhos são uma vogal e uma consoante. Pedi-lhe que comparasse os grupos "s entre vogais" e "ss entre vogais": ela logo percebeu a diferença do som, ficando encantada com a descoberta! Registramos tudo, e ela espontaneamente nomeou os grupos da seguinte forma:

- "s" entre consoante e vogal: com som da cobra "ssss";
- "s" entre vogais: escreve com s mas o som é "zzzzz";

- "ss": se não tivesse dois ss ficava com som de z.

Algumas sessões adiante, passei alguns exercícios (parecidos com os escolares) para ela fazer. Ela lembrou e descreveu os grupos que havíamos construído, e realizou os exercícios de forma atenta, refletindo sobre as palavras. Apresentou algumas dificuldades relacionadas aos enunciados, e não aos conteúdos dos exercícios, o que lhe foi apontado.

COMENTÁRIOS:

Tenho realizado este tipo de jogo (que chamo de "*Jogo Classificatório*") tanto com palavras, como na sequência mostrada, como com figuras ou objetos. Tenho em mente dois objetivos básicos com este tipo de estratégia: primeiro, trabalhar o próprio processo classificatório de uma forma dinâmica e divertida, levando a criança a postular várias classificações diferentes; e segundo, levar a criança a perceber que uma classificação que aprendemos na escola é apenas uma entre várias outras possíveis, que foi eleita e nomeada por pessoas que foram construindo o conhecimento no decorrer da história.

No início desta sequência, a proposta era de marcar ponto para quem descobrisse o segredo, mas logo foi possível perceber que estava muito difícil para Nívia, o que nos levou a ir modificando as regras iniciais, tirando primeiro a pontuação (e portanto o caráter competitivo), e depois a ordem das jogadas (ou seja, a obrigatoriedade de se apresentar uma classificação num determinado momento). Com isso fomos alargando a "folga", de modo que ela foi podendo superar as angústias e a ansiedade que iam surgindo no transcorrer do jogo. Nós também tivemos que lidar com a nossa ansiedade, pois no começo tínhamos que manter uma atitude de espera pela resposta dela, que demorava a chegar (e que nem sabíamos se chegaria!). Estes momentos de espera, recheados de angústia de lado a lado, são preciosíssimos no processo terapêutico: é aqui que fica concretizado o "espaço de confiança" que Winnicott aponta, espaço transicional carregado de afetos de todos os envolvidos na relação, que ganham um espaço-tempo para acontecer.

Na maioria das vezes nas escolas, especialmente as tradicionais, é ensinado o nome das classes (gramaticais, por exemplo) para depois se mostrar os elementos que as constituem. Neste jogo, podemos ver o

processo inverso acontecendo, ou seja, as classes são montadas a partir dos critérios classificatórios escolhidos, e só então nomeadas de forma lógica e coerente. Desta forma, a criança tem a oportunidade de passar pelo processo de construção do conceito, refazendo, de certa forma, o caminho que a própria humanidade percorreu para construir este conhecimento, que de maneira alguma nasceu pronto como faz parecer o ensino tradicional!

B. JOGOS PARA MATEMÁTICA

SEQUÊNCIA 14: RICARDO (2)

Em maio/95, Ricardo estava aprendendo números negativos na escola. O conceito já vinha sendo trabalhado, e neste momento ele estava começando a realizar operações, mas não conseguia automatizar as regras do uso dos sinais. Propus então que jogássemos *Batalha de Números Negativos* (baseado no "*Batalha Dupla*", Kamii, 1992, p.193). Como ele não conhecia, começamos jogando *Batalha* e depois umas 2 ou 3 partidas de *Batalha Dupla*, antes de jogarmos a *Batalha de Números Negativos*.

Para jogá-los são utilizados dois baralhos comuns, retirando-se as figuras, onde o Ás vale 1 e o restante das cartas, o seu próprio valor. Distribuem-se as cartas igualmente entre os participantes, que formam com elas uma pilha fechada. Na *Batalha Simples* cada um abre a primeira carta de seu monte, e aquele que tiver a carta mais alta ganha a rodada e pega as cartas para si. Na *Batalha Dupla* cada um abre as duas primeiras cartas de seu monte: se saírem cartas de mesma cor deve-se somar os valores, se de cor diferente deve-se subtraí-los; vence a rodada quem obtiver maior valor.

Quando se trabalha com números negativos o conceito é o mesmo: coisas do mesmo tipo - mesmo sinal - devem ser somadas; coisas de tipo diferente - sinais diferentes - devem ser subtraídas. Para criar o *Batalha de Números Negativos* acrescentei apenas uma convenção para relacionar as cores aos sinais: carta vermelha é negativa, carta preta é positiva. Durante o jogo, fomos trabalhando o próprio conceito de número negativo em função das situações que iam surgindo durante as partidas: 1º) as regras de sinal (citadas acima); 2º) número positivo (resultado preto) é sempre maior que número negativo (resultado vermelho), independente do valor expresso pelos algarismos (módulos); 3º) quando comparamos dois

números positivos (resultados pretos) é maior aquele de maior módulo; 4º) quando comparamos dois números negativos (resultados vermelhos) é maior aquele de menor módulo.

Ricardo não teve qualquer dificuldade no *Batalha* nem no *Batalha Dupla*. Quando passamos para o *Batalha de Números Negativos* as suas dúvidas começaram a aparecer, e foram sendo trabalhadas através do jogo. Entretanto, a dúvida quanto a somar ou subtrair os valores desaparecera completamente com a dinâmica do *Batalha Dupla*.

COMENTÁRIOS:

Na época desta sequência, já vínhamos trabalhando com a lógica dos números inteiros (conjunto Z) de várias formas, ligadas a várias situações concretas, inclusive corporalmente (andar para frente e para trás, por exemplo). Apesar de estar desenvolvendo o conceito sem grandes dificuldades, na hora de usá-lo em exercícios não era possível, para ele, instrumentalizar as idéias trabalhadas, conectando-as com um modo de fazer. O fazer permanecia como que externo a ele, desarticulado, como se fosse arbitrário. Ele assumia uma atitude passiva de espera, paralisado e impossibilitado de organizar uma ação diante da tarefa.

Estávamos num momento do seu processo terapêutico em que ele se esforçava muito para permanecer em seus exercícios, apesar de toda a dificuldade e angústia que traziam, e este esvaziamento interno vinha se apresentando frequentemente.

Durante o jogo, o pensar e o fazer aparecem indissociados, promovendo o resgate de sua ligação. O conceito básico da adição de números positivos e negativos (juntar os semelhantes, anular os opostos) se traduz nas próprias regras do jogo desde a *Batalha Dupla*. Estas duas "espécies" (número positivo e número negativo) ficam concretizadas e facilmente visualizadas quando simbolizadas pelas cores do baralho.

SEQUÊNCIA 15: CLÁUDIA (1)

Na terceira sessão de 1996, Cláudia trouxe o seu material escolar (5ª série) e começou a mostrá-lo para mim, assim, como quem não quer nada. Parou numa lição de matemática, e resolveu já fazê-la "só para aproveitar o tempo". No final das contas, ela não sabia resolver os exercícios, que

envolviam notação matemática para teoria dos conjuntos, como por exemplo:

$$A = \{n \in N / n > 7\}$$
$$B = \{n \in N / n < 3\}$$
$$C = \{n \in N / 2 < n < 5\}$$

Os conjuntos A e B ela soube fazer depois de eu apenas ler o que estava escrito ("A é o conjunto dos números pertencentes ao conjunto dos números Naturais, tal que estes números sejam maiores que 7"). Já o conjunto C ela não conseguiu fazer só com a leitura simples e direta, eu mudei a leitura para "...tal que estes números estejam entre 2 e 5", mas mesmo assim ela teve certa dificuldade. Ficamos a sessão inteira trabalhando nisso, na lousa, uma vez cada uma propondo um conjunto para a outra fazer.

Algumas sessões adiante, jogamos o *Adivinhe o Número*, um dos jogos do *Pense Bem*, marcando os pontos. No início ela teve dificuldade em compreender os intervalos mostrados na tela do jogo e errou umas duas ou três vezes. Mostrei-lhe que estava colocando números que não podiam ser a resposta por estarem fora do intervalo, ela logo compreendeu e não errou mais. Estava perdendo e acabou ganhando de lavada (acertou um de cara, muita sorte!). Terminada a competição, mostrei-lhe a relação entre o jogo e a notação matemática que estávamos trabalhando outro dia. Ela jogou mais uma rodada, e eu fui falando e anotando matematicamente o que aparecia na tela.

Numa outra sessão, umas duas semanas depois, jogamos novamente, só que desta vez eu anotei matematicamente todas as suas jogadas e ela as minhas, utilizando a seguinte forma: "$0 < n < 99$", enquanto verbalizava "o número é maior que 0 e menor que 99". Eu fui a primeira a fazer as anotações, e ela não demonstrou qualquer dificuldade.

Duas sessões adiante, propus jogarmos o *Adivinhe o Número* sem ser no *Pense Bem*, usando apenas lápis e papel. Uma de nós pensaria num número que a outra deveria descobrir através de perguntas utilizando a notação matemática (falando e escrevendo simultaneamente), que seriam respondidas com "sim" ou "não". Combinamos que o número pensado teria que estar entre 0 e 99, como no *Pense Bem*. No início só fiz perguntas utilizando intervalos, e ela não teve dificuldade. O jogo complicou para ela quando comecei a usar "n maior que" e "n menor que" e ela também quis fazer como eu: teve dificuldade em elaborar as perguntas (mas não em responder as minhas) e em raciocinar em cima dos dados que obtinha. Fui

então escrevendo os números que eram possíveis de acordo com a informação obtida, e era difícil para ela perceber que se a resposta para n > 7 é não, isso significa que n é menor que 7 (reversibilidade). Depois de um tempo ela começou a dominar o raciocínio, mas apenas quando o intervalo era pequeno (até mais ou menos 6 ou 7 opções).

COMENTÁRIOS:

A notação matemática para a teoria dos conjuntos parecia muito abstrata para Cláudia, sem correlação com o que ela já conhecia sobre números. Ela não sabia como ler aquela "oração matemática", como se estivesse diante de uma língua estrangeira.

De fato, a notação matemática configura uma outra forma de se escrever sobre alguma coisa, é uma outra linguagem simbólica. Aprendê-la é como aprender uma língua estrangeira: é preciso conhecer seus termos e a estrutura de suas construções frasais para que se possa "traduzi-la" para o Português.

O trabalho que realizei com ela foi todo no sentido dela entrar em contato com o "Matematiquês" (costumo usar este termo com os clientes, ao me referir à linguagem matemática) e a relacioná-lo com o Português. O jogo foi utilizado como um suporte que desse sentido ao uso daquela terminologia, tornando-a concretizável a partir da sua utilização na realidade. Num segundo momento, o jogo possibilitou uma aproximação com os exercícios escolares tais quais ela deveria resolver, respondendo às suas necessidades mais prementes.

SEQUÊNCIA 16: NÍVIA (6)

Em setembro e outubro de 1995, a Nívia vinha trazendo constantemente suas dúvidas de Matemática para as sessões, todas relacionadas a frações. Nesta sessão que vou relatar (24/10) ela chegara muito nervosa e apavorada, dizendo que ia repetir de ano porque estava com "C","C" e "D" de Matemática, tinha que tirar "A" e estava certa que não ia conseguir. A primeira coisa que eu fiz foi diferenciar, para ela, a realidade de suas fantasias, que estavam relacionadas a este medo que a estava deixando tão nervosa: 1º) "vou repetir" é diferente de "acho que vou repetir": ninguém tem bola de cristal para conhecer o futuro!; 2º) com suas notas ela precisava tirar "B" para não ficar de recuperação; ela disse que

sua escola não tinha recuperação, e expliquei-lhe que tinha que ter, que era lei.[6]

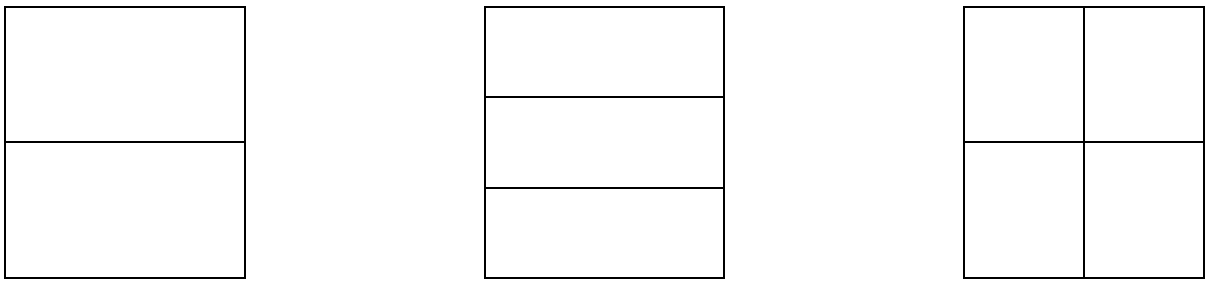
Em seguida, ela me pediu para ensiná-la uma matéria (operações com números decimais) que ela havia perdido pois tivera que faltar na escola. Quando terminamos esta atividade, faltavam ainda uns 20 minutos para acabar a sessão e decidimos jogar alguma coisa. Ensinei-lhes o jogo *Rapa Tudo de Frações*, que escolhi em função dos conteúdos que ela vinha trazendo.

Eu estava desenvolvendo esta adaptação do *Rapa Tudo* já há algum tempo junto à Cláudia, ao Ricardo e a um outro cliente que não figura neste trabalho, e ele já havia passado por várias transformações. Neste dia, separamos 20 fichas (de roleta) para cada uma de nós (Nívia, Sandra e eu) e montamos um dadinho (colando etiquetas em um dado comum) com as seguintes faces: "RAPA", "DEIXA", "PÕE 2", "TIRA 1/2", "TIRA 1/4" e "TIRA 1/3". Jogamos com as seguintes regras: 1º) o primeiro jogador "casa" (escolhe quantas fichas deseja colocar em jogo) e todos colocam o mesmo tanto de fichas; 2º) este mesmo jogador lança o dado e cumpre a instrução que sair, levando em conta o total de fichas em jogo; 3º) o jogador à sua esquerda lança o dado, e dá prosseguimento à partida, continuando assim até que as fichas em jogo acabem; 4º) o segundo jogador "casa", e continua o jogo até que um dos jogadores fique com todas as fichas (ou outro critério qualquer para o encerramento). Combinamos que quando saísse "Tira fração" e a conta não fosse exata, desprezaríamos as fichas restantes (por exemplo, se saísse 1/3 de 11 pensaríamos em 1/3 de 9, deixando as duas fichas restantes de lado). Fomos trabalhando as frações que iam saindo a partir da noção de dividir o todo em tantas partes e tirar uma delas.

Na sessão seguinte, ela trouxe seu caderno novo de Matemática cheio de problemas e de exercícios feitos. Ia mostrando e dizendo que era fácil, que tinha feito tudo certo, etc. Perguntei-lhe se queria estudar alguma coisa de Matemática, ela disse que não. Depois de fazer alguns exercícios que eu trouxera sobre "s" x "ss" (que havíamos trabalhado anteriormente; veja sequência 12), ela pediu para jogarmos novamente o *Rapa Tudo de Frações*.

Preparei três folhas sulfite, com os seguintes desenhos:

[6] Ela foi aprovada sem nenhuma recuperação.



Pedi-lhe que escrevesse a fração que correspondia a cada desenho, e ela o fez corretamente. Disse-lhe então que estas seriam as "casinhas" das fichas durante o jogo, que tanto ela como eu (estávamos só nós duas neste dia) poderíamos usar para calcular as fichas. Começamos a jogar. Lá pela quarta ou quinta vez que saiu "Tira fração", disse-lhe que ia mostrar como se escrevia matematicamente aquilo que estávamos fazendo. Fiz em seu caderno, falando simultaneamente: 1/2 de 12 = 6. E assim foi indo. Depois de algumas, pedi para ela começar a ditar para mim, e mais adiante pedi-lhe que escrevesse, e ela saiu-se bem em todas as etapas.

Um pouco mais pra frente comecei a fazer perguntas que exigiam cálculos mentais. Por exemplo: cada uma colocou 6 fichas, quantas fichas tem aí? (6+6=12); tirei "Tire 1/4", quantas devo tirar? (1/4 de 12=3); quantas tem agora? (12-3=9); ela tirou "Põe 2", e agora, quantas ficaram? (9+2=11). Num certo momento, ela casou 15 fichas e ficaram 30 em jogo. Aí tirou "Tire 1/4" e eu disse: "Ah, muito trabalho pra colocar tudo isso lá nas casas. Vamos fazer a conta?". Ela não soube o que fazer; eu fiz a divisão (30:4=7 e sobra 2) e pedi a ela que colocasse as fichas nas casinhas para conferirmos. Mostrei-lhe o significado do 30, do 7, e do 2, expressos na conta, enquanto quantidades das fichas que estavam ali na nossa frente. A partir daí não quis saber mais de casinha, quis fazer tudo com contas. Fora o fato de não saber a tabuada, todos os seus raciocínios foram perfeitos.

COMENTÁRIOS:

Como na sequência anterior, o jogo torna concreto um conceito matemático que parece, para a criança, abstrato demais, como se não traduzisse uma relação que ocorre na realidade. O jogo resgata a

vinculação entre o pensar e o fazer matemático, recuperando o sentido deste fazer.

Neste jogo, o conjunto de fichas deve ser considerado como um todo em relação ao qual a fração deve ser pensada, preparando para exercícios do tipo 1/4 de 20 =?. Na primeira etapa do jogo, a divisão era apenas uma ação: a ação de distribuir as fichas em suas casinhas. Em seguida, começamos a descrever matematicamente aquela ação, trabalhando com a questão da linguagem, como na sequência anterior. A passagem do concreto para o abstrato foi sendo promovida através do jogo, até que Nívia pôde, por si só, abandonar o concreto e ficar só com o instrumental matemático, que adquiriu funcionalidade e sentido.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coloquei neste trabalho um pouco do meu pensar, um pouco do meu fazer, um pouco da minha vida. Terminá-lo significa para mim simultaneamente encerrar uma etapa -- o Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia na PUC-SP -- e iniciar outra, que está no futuro e não sei exatamente qual é, mas que posso afirmar com certeza que trará continuidade para o meu momento presente.

A Psicopedagogia ainda é uma Ciência iniciando o seu processo de formação, há ainda muito o que se pensar e o que se fazer, há muito o que se construir. Já existe um Ontem, um caminho trilhado, uma história para se conhecer, mas há também muitas dúvidas, muitas indagações, muitos caminhos que se vislumbram a partir do Hoje, e sabe-se lá quantos outros não surgirão no Amanhã.

Na abertura de seu livro "A Função do Orgasmo", Wilhelm Reich afirma que: *"O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes da nossa vida. Deveriam também governá-las"*. Brincar, este é o trabalho da criança. Este é um dos grandes resgates que a Psicopedagogia vem fazendo: o prazer no aprender, o aprender como uma das faces do brincar, o brincar como o principal veículo de desenvolvimento para a criança.

O jogo de regras passa a ter um papel central nesta função desenvolvimental justamente na idade em que as crianças frequentam o 1º grau. Os problemas de aprendizagem começam a se mostrar concretamente na performance escolar, e consequentemente começa a se caracterizar o encaminhamento para o atendimento psicopedagógico.

Na Psicopedagogia Clínica, o jogo de regras tem se mostrado um instrumento privilegiado para se trabalhar toda uma gama de conteúdos a nível cognitivo, afetivo e social, e também conteúdos curriculares específicos.

Nesta monografia, tomei como ponto de partida a minha prática em Psicopedagogia Clínica para estar explorando o uso do jogo de regras como instrumento de intervenção terapêutica. Através da apresentação e análise de algumas sequências de jogos, tive a oportunidade de apresentar este meu fazer, num processo que desembocou numa proposta de

classificação para os jogos de regras que procura clarear e organizar esta modalidade de atuação clínica.

A opção de construir uma rápida visão panorâmica sobre os vários tipos de jogos me trouxe a grata satisfação de estar apresentando um pouco de cada coisa que percebo no meu trabalho. Mas me trouxe também uma sensação de frustração diante da impossibilidade de me aprofundar em cada um dos temas apresentados, ou em cada um dos jogos citados. Ficou também um certo "luto" por todas as sequências que não foram mostradas, algumas delas em especial: ficou em mim uma sensação de "quero mais"!

De fato, a análise dos jogos de regras está apenas engatinhando, há muito o que se aprofundar. Cada jogo é um universo de possibilidades a ser desvendado e explorado. E muitos outros jogos surgirão! A criação humana é infinita: cada estrada que se trilha leva a muitas bifurcações, num movimento contínuo de enriquecimento e progresso que constrói a História da Humanidade.

BIBLIOGRAFIA

FAGALI, E.Q. & VALE, Z. Psicopedagogia Institucional Aplicada. Petrópolis RJ: Vozes, 1993

FAGALI, E.Q. Identidade da praxis psicopedagógica. São Paulo, 1992 (mimeografado)

FERNANDES, A. A inteligência aprisionada - Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1990

FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio, Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1994/95

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1980, vol. XII

KAMII, C. & DECLARK, G. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas - SP: Papirus, 1995

KIGUEL, S.M.M. Normalidade x Patologia no processo de aprendizagem: abordagem psicopedagógica. *In*: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. SP, 11 (23): 24-27, 1º sem/92

MACEDO, L. A importância do jogo para a criança: perspectiva piagetiana. São Paulo, 1989 (mimeografado)

MACEDO, L. Para uma psicologia construtivista. *In*: Alencar, E.S. (org.) Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. São Paulo, 1995 (mimeografado)

MARTINS, J. & FARINHA, M.F.S. Temas fundamentais de Fenomenologia. São Paulo: Moraes, 1984

MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis. São Paulo: Cortez, 1992

MERY, J. Pedagogia curativa escolar e Psicanálise. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1985

PETTY, A.L. Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista. São Paulo: IPUSP, 1995 (Dissertação de Mestrado)

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

REICH, W. A função do orgasmo. São Paulo: Brasiliense, 1978

RUBINSTEIN, E. Utilização do jogo e da brincadeira em Psicopedagogia: Uma abordagem clínica. *In*: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. SP, 10 (21): 15-19, 1º sem/91

SHEEHY, G. Passagens: crises previsíveis da vida adulta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988

WINNICOTT, D.W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975

YOSHINAGA, I. Jogos de Regras: um caminho para o trabalho psicopedagógico - limites e possibilidades de uso de jogos de regras na sala de aula. São Paulo: PUC-SP, 1995 (monografia)

ANEXO 1: APRESENTAÇÃO DOS CASOS CLÍNICOS

1. CLÁUDIA

Cláudia está em atendimento desde julho de 1994. Tinha 10 anos quando iniciamos e estava na 4ª série, em uma escola grande, tradicional e religiosa. Repetiu aquele ano e mudou de escola, conforme minha orientação.

Ela é paulista, mas já morou em Salvador (onde fez a pré-escola) e em Blumenau (onde fez a 1ª, 2ª e 3ª séries), tendo vindo morar em São Paulo neste ano de 1994.

De acordo com sua mãe, nunca foi muito bem na escola, mas sempre passou de ano. Aqui em São Paulo suas notas haviam caído muito (médias de 3/4), principalmente em Matemática e Ciências (pude constatar, entretanto, que seu grande problema é com a linguagem). Nunca teve queixas quanto ao seu comportamento. A mãe reclama muito dela, principalmente por ela ser muito lenta, muito sossegada para tudo: levantar da cama, tomar banho, estudar... enquanto que sua mãe é rápida pra tudo!

Cláudia é filha única, descendente de japoneses, alta e troncuda como seu pai, enquanto que sua mãe é mais baixa que ela e de estrutura miúda. Tanto ela como sua mãe têm um sotaque acentuado e dificuldade de se expressar oralmente. Seu pai, que é o único japonês de nascença, tem a fala fluente e pouco sotaque.

Ela sempre cumpre todas as atividades que proponho com entusiasmo e envolvimento. Mantém um vínculo amoroso comigo muito forte, e em todos os momentos vejo sua necessidade de investir emoção em tudo o que faz. Muitas vezes chega deprimida à sessão, como que esvaziada. Fala muito, então, das reclamações de sua mãe, do afastamento de seu pai, de não ter amigas no prédio onde mora, de não ter como ocupar seu tempo, de algum episódio ocorrido na escola, etc. Conforme vai falando, e depois conforme vai se envolvendo na atividade que estamos desenvolvendo, vai readquirindo brilho, vai se preenchendo, se ligando na vida. Na escola onde estudava no início do tratamento ela não tinha amigos e não participava da aula, permanecendo quieta num canto. Com a

mudança de escola passou a participar ativamente das aulas e está integrando um grupo de amigas.

As provas operatórias revelaram imaturidade no desenvolvimento cognitivo: hesitava entre respostas de conservação e não-conservação, e a seriação e classificação eram pré-operatórias. O Bender revelou também imaturidade viso-motora (8 anos). Reapliquei-os depois de um ano de terapia, com resultados bastante significativos: adquiriu a noção de conservação, seriação e classificação operatórias, inclusão e intersecção de classes, e o Bender revelou maturidade viso-motora de 11 anos.

Seus desenhos são sempre muito grandes. As estórias que constrói são imensas, e no início ficavam obsessivamente repetitivas, com muitos e infindáveis "porquês". São também sempre carregadíssimas de conteúdos emocionais, que parecem transbordar em suas produções e em suas brincadeiras.

Cláudia tinha muita dificuldade para se expressar, tanto oralmente (hoje já quase superada) como na escrita. Sua leitura é muito rápida, com dificuldade em seguir pontuação e dar expressividade. No início do processo não conseguia responder a exercícios de interpretação de texto; hoje tem um desempenho razoável. Não tem problemas com ortografia nem com mecanismos de operações matemáticas. Na resolução de problemas, só consegue raciocinar se dramatizar o problema, carregando-o afetivamente, inserindo-o numa estória. Mesmo assim, tem dificuldade em raciocinar sobre muitas variáveis de uma só vez, ou de resolver problemas que envolvam vários passos.

O foco principal de seu atendimento, atualmente, está em desenvolver sua linguagem escrita (leitura, interpretação e produção) e seu raciocínio lógico, além de acompanhar seus estudos acadêmicos (5ª. série).

2. RICARDO

Ricardo está em atendimento desde setembro de 1994, por mim e por uma fonoaudióloga[7], que desenvolve especificamente um trabalho de leitura e escrita com ele. Tinha 12 anos quando iniciamos e estava cursando a 5ª série em uma escola que segue uma orientação antroposófica. Ele fez toda a sua escolarização nesta escola, desde o maternal até a atual

[7] Marina, minha sócia. Realizamos o atendimento buscando a integração dos dois níveis de trabalho.

7ª série. Seu pai atribui o seu atraso à escola, que na sua opinião preocupou-se muito com o desenvolvimento espiritual, mas não cumpriu sua função de escolarização.

Ele é filho único, é loiro, de estatura mediana, de pele muito branca e traços delicados, como sua mãe. Seu pai é argentino, muito alto (no mínimo 1,90m), moreno e de traços fortes. Todos são artistas: seu pai é antiquário e restaurador de obras de arte, sua mãe trabalha com velas artesanais, e ele mesmo desenha com a habilidade de um profissional.

Quando iniciou o atendimento, Ricardo mal sabia ler e escrever, ou efetuar uma operação matemática. Toda a sua produção escolar era muito precária, próxima de uma criança de 2ª série. Como na sua escola não existe repetência, estava sendo exposto às exigências de 5ª série, mesmo sem quaisquer condições de acompanhar. De acordo com a escola, ele sempre esteve atrasado em relação ao resto da turma, com um tempo mais lento, mas vem melhorando a cada ano que passa. De fato, ele fazia tudo com extrema lentidão, mesmo aquilo que faz bem, que é desenhar: levava 2 a 3 sessões para produzir um desenho.

Pude perceber duas características básicas em sua forma de funcionamento. Primeiro, uma dificuldade de concentração muito marcante, talvez acentuada pelas suas dificuldades de acompanhar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos. Ele parecia estar sempre disperso, no "mundo da lua", sempre "voando" nos seus pensamentos, na sua imaginação. Ele parava tanto a tarefa que estava realizando para conversar que até para mim era difícil manter o contato com a atividade. Segundo, um funcionamento hiperassimilatório: ele ia "resolvendo" suas tarefas fazendo transbordar suas explicações pessoais e mágicas, inventando modos, sem qualquer compromisso com a lógica ou com os resultados de sua ação, atropelando a realidade. E acreditando nestas explicações e modos de operar, achando que "sabia", ao mesmo tempo solicitando confirmação externa o tempo todo, sendo este o seu único parâmetro de avaliação.

Era muito angustiante para ele assumir o seu não-saber, trazia uma angústia de morte, de autodestruição, da qual ele se defendia assumindo uma postura narcisicamente onipotente.

Sua memória visual é excepcional, o que pôde ser constatado tanto pelos seus desenhos como quando jogamos "*Jogo da Memória*", onde teve um desempenho que eu jamais vira. Apesar disso, nunca lembra das coisas

que estuda, especialmente dos nomes dos conceitos e dos procedimentos para a resolução das tarefas. Ele parecia estar sempre recomeçando, sempre partindo do nada, do vazio. Ainda hoje há momentos em que isso acontece, como se ele não construísse imagens mentais, como se o conhecimento permanecesse externo a ele, como se não pudesse ser interiorizado. Mas não é mais a regra.

A primeira fase do seu atendimento foi dedicada à conscientização do seu modo de funcionamento, dos seus vôos, do seu desligamento da realidade, da sua dificuldade em reconhecer o não-saber. Suas angústias puderam ser vivenciadas dentro do contexto terapêutico e suas fantasias onipotentes e defesas mágicas puderam, paulatinamente, ser substituídas por habilidades reais que permitissem a real intervenção na realidade. A partir daí vem sendo desenvolvido nele um gosto pelo estudo, um processo de descoberta do prazer de conhecer e de dominar o conhecimento, não só no mundo das idéias mas também no mundo do fazer.

Só então foi possível iniciar um trabalho de recuperação dos conteúdos acadêmicos, instrumentalizando-o para que pudesse realizar suas tarefas escolares, o que incluiu um trabalho de desenvolver-lhe a leitura e escrita e o raciocínio lógico-matemático, e a sistematização da ortografia, da pontuação e dos mecanismos de operações aritméticas e algébricas. Seu processo hoje está muito calcado no acompanhamento escolar.

3. DÓRIS

Dóris está em atendimento desde agosto de 1994. Tinha 12 anos quando iniciamos, e cursava a 6ª série em um colégio particular, grande e tradicional. Fez toda a sua escolarização aí, sendo que começou a apresentar dificuldades a partir da 5ª série, quando passou de ano "por Conselho".

Suas notas estavam muito baixas, médias entre 1,5 e 4,0. Apesar disso, pude perceber logo no início que ela sabia muito mais do que suas notas demonstravam. A não ser uma certa dificuldade de expressar-se através da escrita, não havia comprometimentos que justificassem tais resultados, tanto a nível dos conteúdos como dos procedimentos necessários às resoluções das tarefas.

Entretanto, a sua postura diante dos estudos e a sua auto-imagem estavam profundamente comprometidas. Durante muitos meses eu a ouvi dizer, um milhão de vezes, que ela era burra e que ia se matar. Acho que ela acreditava, realmente, que era burra, feia e incapaz. Em relação aos estudos sempre dizia que "não tava a fim", que "não aguentava mais", etc. Ela também não cuidava de sua aparência, e sua mãe trouxe queixas que ela não tomava banho, não escovava os dentes nem os cabelos se ela não ficasse em cima.

Naquele primeiro semestre que trabalhamos juntas o enfoque do trabalho foi de acompanhamento escolar, junto a uma conscientização desta relação que ela mantinha com o estudar. Ela se esforçou muito e acabou passando de ano, raspando, no Conselho.

Quando reiniciamos no ano seguinte, eu tinha duas metas: aprimorar sua expressão escrita e desenvolver hábitos de estudos. Foi então que suas questões de auto-estima começaram a aparecer, bem como uma necessidade premente de usar o espaço terapêutico para colocar todas as suas vivências, seus desejos, suas fantasias, suas raivas, seus medos, enfim, toda uma gama de conteúdos emocionais que transbordavam. Ela não aceitava nenhuma proposta minha de atividade, e o atendimento tomou forma muito próxima de uma psicoterapia, a não ser pelo fato dela algumas vezes me trazer alguma dúvida sobre conteúdos que estivesse tendo na escola (e de eu não perder o meu referencial!).

Apesar disso, ou justamente por isso, seu desempenho escolar começou a melhorar, e ela começou a tirar notas mais altas, principalmente em Matemática, Português e Geografia. Sua primeira nota 8,0 a deixou perplexa e feliz, e serviu para confirmar o que eu já vinha apontando para ela: que ela não era burra, que suas dificuldades não estavam ligadas a questões de capacidade. Entretanto, em algumas disciplinas (Ciências e História) seu rendimento continuava ruim, e ela acabou por repetir de ano nestas duas matérias, embora tenha passado direto nas restantes.

A sua repetência teve dois aspectos positivos em seu processo: primeiro, quebrou um esquema mágico em que "no fim tudo dá certo"; segundo, ela mudou para outra escola, também tradicional, porém de menor porte, onde ela ainda não tinha uma história, um estigma.

No início deste ano houve uma reviravolta em seu processo: ela começou a assumir sua feminilidade, a se interessar por rapazes ao seu alcance (antes só se "apaixonava" por professor ou jogador de futebol),

começou a demonstrar um cuidado com todas as suas coisas, inclusive estudos. Sua atitude anterior de "não tô a fim e não faço mesmo" foi substituída por um "não tô a fim mas tem que fazer", e de fato começou a fazer, a dar conta, pouco a pouco, de suas tarefas, mesmo com toda a ansiedade que isto trazia. Isso tudo repercutiu em seu desempenho de tal forma que outro dia ela tirou 7,5 na prova mensal de Ciências e reclamou, dizendo que podia ter tirado mais, que os erros haviam sido de bobeira! Veio inclusive com um 10, e nunca mais disse que era burra!

4. JOANA

Joana fez um acompanhamento escolar comigo no 2º semestre de 1993, quando cursava a 1ª série; voltou a procurar-me em agosto de 1995, com 9 anos e cursando a 3ª série, quando propus para os pais o atendimento psicopedagógico. Em ambas as ocasiões o que motivou a procura foram suas notas baixas. Joana estuda no mesmo colégio onde Dóris estudava.

Ela tem muita dificuldade com a ortografia, apresentando inclusive várias trocas de par mínimo, como t/d, c/g, f/v, p/b (troca só na escrita, não na fala). Tem dificuldade também com pontuação, e sua produção escrita é bastante estereotipada, contida, rígida. Demonstra o que chamo de "falta de liberdade interna": nunca recusa as atividades que proponho, mas quando peço-lhe que faça escolhas ela entra num tremendo estado de ansiedade. Tem dificuldade em compreensão de texto e em expressar-se através da escrita, o que lhe afeta o desempenho não só em língua portuguesa, mas também em todas as outras matérias. Na Matemática, além da resolução de problemas, tem dificuldade com frações.

As provas operatórias e o Bender revelaram desenvolvimento cognitivo e maturidade visomotora compatíveis com sua idade. Nas provas de classificação teve dificuldade inicial para montar os grupos, superadas no transcorrer do percurso; nas provas de inclusão e de intersecção de classes teve desempenho operatório, porém não sabia explicar os porquês.

Tenho centrado seu atendimento no trabalho com a leitura e a escrita, e em criar condições que a possibilitem flexibilizar-se e conquistar liberdade interna para impor-se de uma outra forma no ambiente (sua mãe diz que ela está sempre nervosa, brigando, querendo sempre todas as

atenções, não se contentando com o que tem). Paralelamente tenho trabalhado com conteúdos específicos sempre que ela me solicita (o que costuma ocorrer na época das provas), trabalhando com a ansiedade que emerge.

5. NORBERTO

Norberto esteve em atendimento durante os meses de abril a setembro de 1995 (faltou 3 vezes seguidas, e quando telefonei sua mãe disse que ele não iria mais, alegando dificuldades financeiras). Tinha 8 anos e cursava a 2ª série no mesmo colégio de Joana. Ele veio encaminhado para Ludoterapia, com queixa de hiperatividade e falta de limites (o que realmente foi constatado durante o atendimento), o que estava começando a afetar seu desempenho escolar. Tinha uma percepção aguçada e uma rapidez de raciocínio impressionante, o que me fez pensar numa criança superdotada.

Seu desenho do par educativo foi muito significativo. Ele desenhou uma sala de aula que era uma grande bagunça, um campo de guerra, uma sujeira! A lousa estava cheia de pichação, a carteira, o caderno, tudo rabiscado! No chão, os restos da batalha: bolas de papel amassado, grãozinhos de borracha e lasquinhas de lápis apontado (de acordo com a descrição realizada pela criança). A figura do ensinante só estava representado pelos seus objetos sobre a mesa; do aprendente só era possível ver os dois braços sobre a carteira e parte da cabeça. Do objeto do conhecimento, nem sinal! No final colocou o que, de acordo com ele, não poderia faltar: a lata de lixo!

Durante seu atendimento fui intercalando atividades de expansão (possibilitando extravasar sua excitabilidade) e de retraimento (criando espaços para atividades relaxantes e/ou que exigissem controle e breque). Decidi incluí-lo nesta monografia justamente para mostrar estas passagens, muitas delas feitas através de jogos de regras.

6. NÍVIA

Atendi Nívia na Clínica da PUC durante o ano de 1995, no estágio supervisionado; ela estava com 12 anos, cursando a 4ª série em uma escola estadual. Ela já vinha sendo atendida por outros estagiários desde maio de 1993 em Psicopedagogia, e desde agosto de 1993 em Ludoterapia (durante

o ano que esteve em atendimento comigo não frequentou simultaneamente a Ludoterapia). No 1º semestre seu processo foi muito prejudicado por suas faltas constantes (faltou a 7 sessões das 13 previstas), o que não ocorreu no 2º semestre, onde continuei a atendê-la apenas uma vez por semana, mas com o horário dobrado. A partir da segunda sessão do 2º semestre de 1995 a minha parceira de atendimento (Sandra) saiu de trás do espelho e passou a participar das sessões, embora eu continuasse a dirigi-las. Nívia foi desligada no início de 1996 por não ter respondido à convocação para o retorno ao atendimento.

No início do atendimento foi possível localizar suas dificuldades ligadas à linguagem escrita: ortografia, pontuação e interpretação de texto. Foi possível observar também como ela se desorganizava quando ficava ansiosa, ansiedade que parecia estar ligada com o acúmulo de tarefas e o com o tempo para realizá-las: tentava fazer tudo ao mesmo tempo e acabava não fazendo nada, o que a deixava ainda mais ansiosa! Trabalhei esta questão através da conscientização deste funcionamento cada vez que ocorria na sessão, e com o planejamento e organização do tempo da própria sessão.

Durante o segundo semestre, Nívia solicitou muita ajuda em relação aos seus conteúdos escolares, sempre muito ansiosa. Fui trabalhando com estes conteúdos específicos sempre que ela os trazia, tendo como objetivos levá-la a: organizar-se diante das atividades e do tempo para realizá-las; identificar o que era solicitado nas tarefas e resolvê-las em etapas, retardando respostas impulsivas; reconhecer e elaborar sua ansiedade, para que fosse possível administrá-la e ultrapassá-la; fortalecer-se, resgatando aquilo que sabe e o que pode; revisar o seu próprio trabalho, analisando-o.

As questões ligadas à linguagem escrita foram sendo trabalhadas de forma integrada: os aspectos formais (ortografia e pontuação) e os de conteúdo (criação, leitura e compreensão de textos). Isso foi realizado através de jogos de regras num primeiro momento, e em seguida realizando uma aproximação com exercícios mais formais, parecidos com os escolares.

Quando interrompemos o atendimento já havíamos caminhado bastante no sentido de atingir aqueles objetivos: sua ortografia melhorara sensivelmente; estava conseguindo resolver exercícios de interpretação por escrito de forma satisfatória; estava iniciando um movimento de organizar-se internamente para as tarefas; estava conseguindo localizar aquilo que sabia e apontar suas dúvidas; algumas vezes já revisava espontaneamente

sua produção; e finalmente sua ansiedade já não a "desmontava" totalmente, embora ainda a desorganizasse.

Entretanto, todas estas aquisições ainda precisavam ser mais trabalhadas para que pudessem se consolidar. Ela ainda dependia muito de nossa ajuda para resolver os problemas que lhe eram propostos, assim como para ter confirmação de suas respostas. Precisava tornar-se mais autônoma para localizar suas dúvidas e ir numa busca pessoal de entendimento, utilizando os seus recursos e os recursos oferecidos pela escola, tornando-se, assim, independente do processo terapêutico-psicopedagógico. Estes teriam sido os objetivos para a etapa seguinte do seu atendimento, que infelizmente não ocorreu.

ANEXO 2: OS JOGOS DE REGRAS E A PSICOPEDAGOGIA: QUADRO RESUMO

LEGENDA:

(E) = Estrela

(G) = Grow

(v) = vários fabricantes

(L) = Brinquedos Educativos Lápis-de-Cor

(b) = Jogos de baralho

(C) = Coluna

(p) = jogos com lápis e papel

(T) = TVGame

(PF) = Pais & Filhos

TIPO DE JOGO	EXEMPLOS	ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS TRABALHADOS
A. Jogos de Controle	Vire-a-mesa (E) Rouba-Queijo (G) Pega-Varetas (v) Jogo do Espaguete (E) Torre de Palhaços (E) Jogo de Pesca (v) Aí vem o lobo (G) Jogo de botão (v) Escadinha (L) Cai-não-cai (E)	⇒ efeito relaxante ⇒ redução da excitabilidade ⇒ elaboração de limites ⇒ retarda respostas impulsivas ⇒ desenvolve atitude de zelo ⇒ trabalha aspectos temporais e relações espaciais ⇒ desenvolve antecipação e planejamento
B. Jogos de rapidez de reflexos	Tapa-certo (E) Pega o Rato (E) Bate-mão (b) Diga Logo (C) Lince (G)	⇒ efeito excitante ⇒ desenvolve a atenção e a concentração ⇒ canalização de energia
C. Jogos de Ataque e Defesa	Damas (v) Xadrez (v) Ludo (v) War (G) Ta-Te-Ti (p) Trilha (v) Metrô de Patópolis (G) Aí vem o lobo (G) Pega o Rato (E) Jogo de Botão (v) Uno (G) Mau-Mau (b)	⇒ questões ligadas à agressividade ⇒ esquemas defensivos ⇒ fantasias e angústias de destruição
D. Jogos de Sorte e Azar	Roleta (v) Rapa-Tudo (v) Yan (G) Uno (G) Escopa (b) Mau-Mau (b) Buraco (b) Mico (v) Batalha (b)	⇒ atenuam o peso de jogar melhor ⇒ nivela os competidores ⇒ ficar à mercê da sorte alarga a “folga” para viver e elaborar tanto a vitória como a derrota
E. Jogos de Expressão	Jogo do Gugu (T) Imagem & Ação (G) Mímica (v)	⇒ simbólico e dramático integrados ao jogo ⇒ constrangimento em expor-se diante do outro (imagem) ⇒ trabalha relações parte/todo

F. Jogos de Linguagem	Jogo da Memória (v)	⇒ atenção, memória, organização espacial
	Loto-Leitura (G)	⇒ análise e síntese ⇒ alfabetização
	Escrevendo certo (G)	⇒ ortografia ⇒ noções gramaticais ⇒ conhecimentos gerais
	A palavra é... (PF) Forca (p)	⇒ análise e síntese ⇒ raciocínio verbal ⇒ ortografia
	Stop! (p)	⇒ classificação
	Diga Logo (C)	⇒ classificação ⇒ raciocínio verbal
G. Jogos de raciocínio lógico-matemático	Pag-pag (PF)	⇒ operações matemáticas
	Cara-a-cara (E)	⇒ classificação (classes complementares) ⇒ reversibilidade de pensamento
	Quem procura acha (C)	⇒ relações parte-todo ⇒ atenção ⇒ lateralidade
	Senha (G)	⇒ ordenação ⇒ raciocínio dedutivo ⇒ reversibilidade de pensamento ⇒ lidar simultaneamente com várias informações
	Quebra-cabeça (v)	⇒ relações parte-todo