

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

THE IMPORTANCE OF PLAYING FOR THE LEARNING AND EVALUATION

Viviani Pereira Amanajás Guimarães¹

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a importância da ludicidade para aprendizagem. O brincar assume diversas formas, mas que sempre resulta do envolvimento ativo da criança tanto de forma individual como em interação com outras pessoas. Esse processo aparece muitas vezes não governado por regras, entretanto, em se tratando de aprendizagem, é de suma importância que ele seja orientado para que se alcancem os objetivos desejados. É no brincar que o educador pode avaliar os traços de aprendizagem, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, comportamento diante da frustração, além de avaliar aptidões físicas, mentais e emocionais. Este artigo foi organizado a partir pesquisa bibliográfica e análise de dados de avaliações que ora exploravam o lúdico ora processos tradicionais.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendizagem. Neurociência.

ABSTRACT

This work presents reflections on the importance of playfulness for learning. Playing takes several forms, but it always results from the child's active involvement both individually and in interaction with other people. This process often appears not governed by rules, however, when it comes to learning, it is of utmost importance that it is oriented to achieve the desired goals. It is in play that the educator can assess the traits of learning, inhibitory control, cognitive flexibility, behavior in the face of frustration, in addition to assessing physical, mental, and emotional skills. This article was organized from bibliographic research and analysis data from evaluations that sometimes explored the playful and sometimes traditional processes.

Keywords: Playful. Learning. Neuroscience.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil transformou-se drasticamente nas últimas décadas. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, “em 2017 houve 65.602 homicídios no Brasil, o que equivale a uma taxa de aproximadamente 31,6 mortes para cada cem mil habitantes. Trata-se do maior nível histórico de letalidade violenta intencional no país”. Esse aumento da violência em nosso país teve como uma das consequências a mudança da forma de brincar das crianças.

¹ Professora, Psicopedagoga Institucional, Especialista em Avaliação, Escritora e Multiplicadora de Boquinhas. E-mail: vivianiamanajas@hotmail.com.

A infância do século passado foi marcada por brincadeiras de rua, interação entre crianças, brincadeiras de faz-de-conta, ausência de tecnologias interativas. Nos últimos vinte anos, nossas crianças são essencialmente tecnológicas. A geração Y é a geração digital em que filmes, aplicativos, *smartphones* e informações cada vez mais rápidas são uma realidade.

Sabe-se que o brincar é inerente ao ser humano e assume diversas formas. A simulação, a aprendizagem, a socialização, o desenvolvimento de aptidões físicas, mentais e emocionais são características importantes no lúdico que, em um ambiente motivador, contribui para que a aprendizagem seja mais efetiva.

A simulação de situações reais por meio da brincadeira contribui para o amadurecimento da criança que se sentirá segura quando precisar tomar decisões na vida adulta. Já a socialização, tão importante na brincadeira, auxilia na formação do ser humano e na aprendizagem ao respeito às diferenças.

Mas a proposta de uma educação lúdica é um grande desafio para o professor; em primeiro lugar, por causa do aumento do currículo, depois porque os pais não entendem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e impõem à escola objetivos que, muitas vezes, não estão adequados à faixa etária e isso tem concedido às crianças menos oportunidades para brincadeiras.

Este artigo tem, portanto, o objetivo de mostrar a importância do brincar para as crianças como ferramenta para a aprendizagem.

2. METODOLOGIA E PERFIL DO CASO ESTUDADO

Este trabalho teve como metodologia o estudo de caso que foi realizado entre 23 de agosto e 15 de dezembro de 2018 em uma clínica de psicopedagogia. A primeira etapa, a anamnese, foi realizada com a mãe do colaborador em uma única sessão; já os testes e provas foram realizados em 7 encontros quinzenais.

Este estudo de caso teve como colaborador B.A.G., um menino autista que, no início desta avaliação, tinha dez anos e sete meses. Ele é natural de São Paulo, mas desde muito novo mudou-se para Brasília. Tem dois irmãos. Foi um filho desejado (inseminação artificial – gravidez de gêmeos), mas seu pai teve dificuldades com seu nascimento. No parto, apresentou sofrimento fetal, má oxigenação, lesões, ficou na incubadora. B.A.G. nasceu de cesárea com 32 semanas, 1.570 g e chegou a 1.340 na incubadora. Passou a gestação inteira sentado. A mãe tinha medo de que a criança morresse (ela havia perdido uma filha que já estava com 6 anos por erro

médico, de acordo com a mãe).

Foi amamentado até os 6 meses, mas teve dificuldade, pois, nas primeiras semanas de vida, precisou usar sonda nasogástrica. A alimentação começou com frutas, na papinha, e desde bebê teve uma alimentação muito restrita: ele só aceitava a papinha pronta de banana com aveia e de carne com legumes.

Hoje em dia, B.A.G. tem horário para se alimentar, come devagar, mas não mastiga direito os alimentos. Costuma comer à frente da televisão e sua alimentação é muito específica: bife, pipoca, biscoito, pizza (de uma pizzaria em particular), mamadeira com leite Nam 1. Mas há épocas em que ele não quer comer. Já foi internado por não comer durante uma semana. Teve fase que só aceitava a água da escola e a mãe levou um garrafão de água para encher na escola e levar para casa. Está com hepato refluxo e pode precisar de transplante, além disso, tem problema pulmonar.

Seus pais têm ensino superior e estão separados há cinco anos. A relação com o pai (56 anos) é péssima (sic). A mãe entrou na justiça para que o pai não visse os filhos, pois ele ameaçou repetidas vezes matar o filho mais velho, por isso ela teve que fugir de casa.

Sua mãe relatou que teve dificuldade na escola; está no quinto ano e estuda em escola pública. B.A.G. não quer fazer uma prova diferente, tem dificuldades na parte motora fina, o caderno fica em branco. Tem a letra linda, mas escreve muito devagar. Não faz dever de casa, mas, de acordo com a mãe, tem memória fotográfica. Participa da aula, tem oralidade muito boa, com vocabulário rico. É muito curioso. Ele não é diagnosticado para altas habilidades. B.A.G. foi diagnosticado autista com 3 anos e apresenta alguns surtos na escola por causa da parte sensorial (tato, gustação, visão). Não entra no corredor, estranha o formato da sala, tem nojo da comida da escola (sic). Apresenta dificuldade em matemática com contas simples, mas tem facilidade em números complexos (sic). Tem dificuldade com organização, sua atenção é curta e falta-lhe autonomia. Durante as férias, ele surta pela mudança de rotina.

Na parte psicomotora, B.A.G. demorou a engatinhar, andou com um ano e meio e caía muito. Correu somente aos oito anos e até hoje tem atraso motor, é muito estabonado, de acordo com a mãe. Começou a falar normalmente, mas com um ano e meio parou de falar e só retornou com três anos e meio. Atualmente, o colaborador fala com clareza, não consegue transmitir recados, mas sabe contar histórias.

Já fez várias terapias: psicoterapia, fonoaudiologia, estimulação precoce e equoterapia. Mas hoje em dia ele não faz nenhuma. Tem vários problemas com relações familiares: tem pouco contato com o pai e nenhum contato com os avós. A família apresenta muitos casos de

quadros patológicos: a tia (irmã da mãe) tem esquizofrenia, é dependente, incapaz; sua avó (mãe do pai) é autista; seu pai é sociopata e há vários casos de depressão na família. É uma criança muito bem estimulada, com acesso a brinquedos pedagógicos, música, esporte e livros. B.A.G. adora ler!

De acordo com a mãe, ele não aceita limites e, na maioria das vezes, a mãe precisa ceder, pois ele é intolerante. Gosta de brincar com videogame e, atualmente, começou a relacionar-se com as crianças da vizinhança e tem brincado de queimada e pique-esconde. Aceitou, inclusive, levar algumas crianças para sua sala de televisão.

Na escola é um líder, reclama se vê alguma injustiça e adora conversar sobre planeta, sobre os Vingadores e sua matéria preferida é geografia. A mãe informou que suas únicas queixas escolas são na matemática e na parte motora.

Com resultado dessa anamnese, verificamos a necessidade de avaliarmos B.A.G. em todas as áreas: memória, atenção, consciência fonológica, compreensão auditiva, atenção, flexibilidade cognitiva, competência aritmética e a parte motora. Para possibilitar a avaliação de tantas áreas diferentes, foram utilizados os seguintes protocolos: de Seabra *et al* (2012) foram usados o teste de repetição de palavras e pseudopalavras, prova de consciência fonológica por produção oral, teste contrastivo de compreensão auditiva e leitura, prova escrita sob ditado, prova de aritmética, teste de atenção por cancelamento, teste de trilhas; de Francisco Rosa Neto, usamos o Manual de Avaliação Motora.

Além dos testes e provas apresentados, usamos o Protocolo Lince de Investigação Neurolinguística – daqui por diante denominado de PLIN. Esse protocolo foi normatizado com base em tendências comportamentais percebidas em indivíduos com dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e deficiência intelectual ao jogar o Lince. De acordo com Jardini *et al* (2015, p. 7), esse jogo, que foi adaptado por Boquinhas, contendo 140 figuras e contemplando 26 formas de jogar, avalia percepção visual, consciência fonológica, memória imediata, visual e auditiva, funções visuoespaciais, cognição e leitura / escrita.

Como todo instrumento que envolve ludicidade, em primeiro plano, deve ser considerado como tal, ou seja, que seus participantes o realizam com o objetivo de se divertir e, no caso do Lince de Boquinhas, de competirem entre si. Em segundo plano, temos os objetivos que o investigador e o próprio PLIN almejam, ou seja, conhecer o desempenho dos sujeitos nas habilidades propostas (JARDINI *et al*, 2015, p. 25).

Não foi nosso objetivo fechar nenhum diagnóstico, mas mostrar como B.A.G. comportava-se e regia em formas tão distintas de avaliação.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS HABILIDADES AVALIADAS

Tabela 1: Avaliação Motora

HABILIDADES AVALIADAS	Idade Motora	Idade Cronológica
Motricidade Global	96	130
Motricidade Fina	138	130
Equilíbrio	108	130
Esquema Corporal	60	130
Organização Espacial	108	130
Organização Temporal	120	130
Desenvolvimento Motor Geral	103	130

Tabela 2: Perfil Motor

Idade Cronológica	11 anos	10 anos	9 anos	8 anos	7 Anos	6 anos	5 anos
Motricidade Fina	138 meses						
Motricidade Global				96 meses			
Equilíbrio			108 meses				
Esquema Corporal							60 meses
Organização espacial			108 meses				
Organização Temporal		120 meses					

De acordo com Rosa Neto (p. 9), nosso corpo tem um calendário maturativo que permite uma abertura maior para que ele seja estimulado. Com isso, as nossas possibilidades motoras evoluem e tornam-se cada vez mais variadas, completas e complexas conforme a nossa idade avança.

A motricidade é a interação de diversas funções motoras [...] e é de suma importância para o desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior; as habilidades motrizes a ajudam na conquista de sua independência (ROSA NETO, p. 10)

A avaliação motora, por opção de metodologia de trabalho, foi a última a ser realizada. Ela ocorreu na segunda quinzena de dezembro e os testes de lateralidade mostraram que o colaborador é destro completo.

Na parte de motricidade fina, B.A.G. realizou todos os movimentos com muita desenvoltura, sem nenhuma dificuldade. Na organização temporal, ele obteve 28 acertos, dentro do esperado para a sua idade (27 a 31). Já as outras áreas confirmaram queixa tanto da família quanto da escola: realmente o nosso colaborador apresenta um atraso significativo (de quase 2 anos) principalmente nas áreas de motricidade global, equilíbrio, organização espacial e esquema corporal. A área mais preocupante foi a de esquema corporal. B.A.G só conseguiu realizar as atividades de imitação de gestos simples de mãos e de braços. Na prova de rapidez, ele ficou muito abaixo do esperado (107 – 114 traços), realizando apenas 46 traços em duas tentativas de um minuto.

Essa avaliação motora permitiu-nos detectar possíveis alterações, como afirma Rosa Neto (p. 39), e que nos possibilitarão elaborar programas de intervenções e reeducação motoras que auxiliarão B.A.G a superar suas dificuldades e atrasos.

Outro instrumento que utilizamos foi o PLIN, que é resultado de mais de dez anos de aplicação clínica do jogo Lince de Boquinhas (JARDINI, p. 7), e ele trouxe para este estudo uma informação importante. Ao avaliarmos as habilidades visuoespaciais nos testes de coordenadas (linhas e colunas) e coordenadas em movimento, verificamos que B.A.G não teve nenhuma dificuldade ao ouvir as coordenadas de linha e coluna para achar as figuras no tabuleiro, encontrando a figura apenas com o movimento sacádico dos olhos. Mas, ao trabalharmos as coordenadas em movimento, ele necessitava do auxílio do dedo indicador direito para conseguir achar a figura pedida.

Depois, em um segundo momento, ele deveria indicar a coordenada para que eu achasse a figura. Nesse momento, ao tentar dar o comando das coordenadas em movimento, B.A.G. não conseguia dar o comando da forma correta. Nem com relação a ele e menos ainda quando tentou relacionar ao que eu estava vendo, o que inverteria os comandos.

Essas observações são importantes, pois verificamos que no teste em que se usou somente o componente corporal (visão vertical), B.A.G não teve nenhuma dificuldade na orientação do corpo no espaço, mas quando essa mesma habilidade transferiu-se para o papel (visão horizontal) o seu desafio foi maior. Essa pode ser uma possível explicação para que B.A.G. não copie as atividades na escola.

Tabela 3: SDQ da Família

HABILIDADES AVALIADAS PELA FAMÍLIA	Resultado	Classificação
Emoção	8	Anormal
Relacionamento	3	Limítrofe
Hiperatividade	1	Normal
Conduta	2	Normal
Pró-social	9	Normal
Avaliação Geral	23	Anormal

Tabela 4: SDQ da Escola

HABILIDADES AVALIADAS PELA ESCOLA	Resultado	Classificação
Emoção	5	Anormal
Relacionamento	1	Normal
Hiperatividade	0	Normal
Conduta	2	Normal
Pró-social	9	Normal
Avaliação Geral	17	Anormal

De acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM – 5), o Transtorno do Espectro Autista é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento e manifesta-se no início no período do desenvolvimento, portanto, muito antes de a criança ingressar na escola, e caracteriza-se por prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (DSM – 5, p. 31).

O nosso colaborador, como descrito na anamnese, foi diagnosticado autista aos três anos e, de acordo com o DSM – 5 (p. 31):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na

comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No Protocolo de Avaliação Ecológica, as avaliações da família e da escola foram muito próximas. A área emocional foi uma das áreas que mais divergiu. A família deu uma pontuação mais alta para B.A.G., afirmando, por exemplo, que ele sente muita dor de cabeça e preocupa-se frequentemente. Já a escola amenizou essas atitudes. Outra divergência ocorreu quando a família informa que o colaborador é atormentado por outras crianças e que prefere brincar sozinho enquanto a escola nega que isso ocorra.

Nas sessões avaliativas que realizamos, B.A.G foi extremamente colaborativo, em nenhum momento se recusou a realizar qualquer atividade. Ao contrário do que o DSM – 5 afirma sobre as dificuldades de relacionamento dos autistas, B.A.G. interagiu facilmente, mostrou-se extremamente criativo, respondendo às questões no tempo adequado e não reclamou de dor de cabeça em nenhum momento nem se queixou de seus colegas. Principalmente quando o instrumento utilizado foi o PLIN, ele divertiu-se e, mesmo quando perdia, reagia sorrindo e engajava-se mais ainda para ganhar na outra partida. Ele, em nenhum momento, mostrou-se desafiador, respeitando os comandos dados e mostrando-se extremamente tolerante e com uma incrível flexibilidade cognitiva.

Tabela 5: Vocabulário Expressivo e Memória de Longo Prazo

HABILIDADES AVALIADAS	Resultado	Resultado Esperado para a Idade	Pontuação	Classificação
Vocabulário Expressivo e Memória de Longo Prazo	47	43 - 53	96	Média

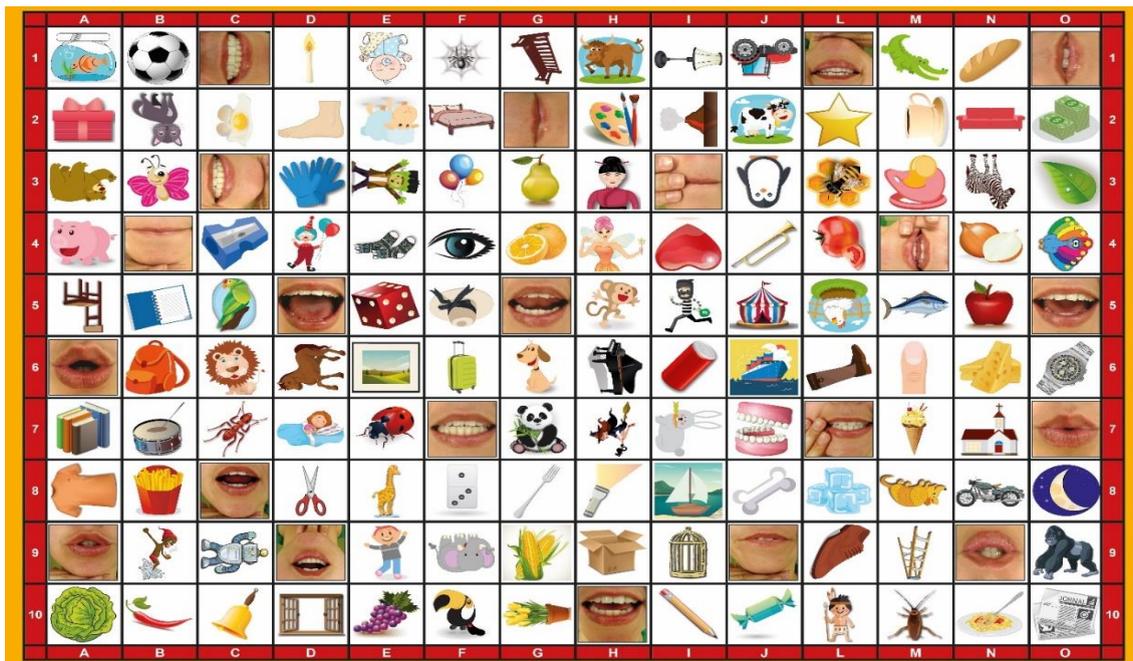
No diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, um dos especificadores registrados é o comprometimento da linguagem. De acordo com Seabra *et al* (p. 14), a linguagem oral é um sistema finito com princípios e regras que possibilitam que ideias sejam codificadas pelo falante e decodificadas pelo ouvinte. Essa habilidade foi avaliada por meio do Teste Infantil de Nomeação (versão reduzida). A nomeação rápida “está relacionada e pode contribuir às habilidades de leitura e escrita, independente da habilidade fonêmica” (SEABRA *et al*, v. 2, p. 43).

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista (DSM – 5, p. 43).

B.A.G., no Teste Infantil de Nomeação, ficou na média. O que, em se tratando de um autista, conforme descreveu o DSM – 5, é um bom resultado. Seus erros foram: canguru / coala; bateadeira / britadeira; abridor / serra; clipe / grampo; balança / peso; compasso / tesoura; avental / luva; açougue / açougueiro; chaminé / usina; funil / tubo; castor / capivara; lareira / chaminé.

Essa mesma habilidade foi testada no PLIN, no jogo Lince de Boquinhas, cujo tabuleiro encontra-se a seguir.

Figura 1- Tabuleiro do jogo Lince de Boquinhas



B.A.G. nomeou 14 figuras de uma linha em 14,3 segundos e 10 figuras de uma coluna em 8,59 segundos sem errar nenhuma delas. Vale ressaltar que as figuras do Lince são bem menores que as apresentadas no Teste Infantil de Nomeação (com 2,5 x 2,5cm), são coloridas e não se encontram posicionadas todas na mesma direção, como mostrou a figura 1, o que dificulta a visualização. Ele optou por nomear a linha 8 e a coluna I.

Outra forma de jogar no Lince, que também avaliou a memória de longo prazo, foi a percepção visual em que B.A.G. precisava encontrar figuras que eram sorteadas aleatoriamente. Ele as encontrou fazendo apenas movimentos com os olhos, sem mexer a cabeça, com exceção da quinta figura (coelho) em que ele usou seu dedo indicador para achá-la.

Outra forma de jogar foi para encontrar a figura pela dica, o colaborador conseguiu entender as informações dadas e ficava ansioso para achar logo as figuras no tabuleiro para não perder os pontos para mim. Mas quando a situação se inverteu e ele precisou sortear uma figura e dar uma dica para que eu descobrisse a figura, ele apresentou muita dificuldade, não conseguindo dar dicas simples, sem dar a sua função e expressando sua fala sem nenhuma objetividade. Por exemplo: ele sorteou o menino que se encontra nas coordenadas 9-E. Para descrevê-lo, ele falou que “era um dos sexos, que tinha boca e possuía 4 membros.”

Tabela 6

HABILIDADES AVALIADAS	Resultado	Resultado Esperado para a Idade	Pontuação	Classificação
Memória de Curto Prazo Fonológica Geral	10	5 – 9	119	Alta
Subteste de Palavras	6	3 – 6	115	Alta
Subteste de Pseudopalavras	4	2 – 3	121	Alta

De acordo com Seabra *et al* (v. 2, p. 87), para que a aprendizagem seja bem-sucedida, é necessário que a memória de curto prazo esteja preservada, pois só assim as informações coletadas passarão a ser conscientes para o indivíduo e, ao serem sustentadas e repetidas, permitirão a sua consolidação, sendo, assim, armazenadas na memória de longo prazo. O Teste de Palavras e Pseudopalavras apresentou o melhor resultado do nosso colaborador. O que confirma os dados da anamnese em que a mãe afirma que, apesar de B.A.G. não copiar nada na escola, ele chega em casa e estuda o assunto dado revendo filmes do Discovery. O mesmo resultado se repetiu no PLIN no teste de repetição de frases, de memória visual e de memória auditiva. Isso confirma o afirmado sobre a riqueza vocabular do colaborador.

Tabela 7

HABILIDADES AVALIADAS	Resultado	Resultado Esperado para a Idade	Pontuação	Classificação
Consciência Fonológica Geral	29	28 - 37	88	Média
Síntese silábica por produção oral	4	3 - 4	102	Média
Síntese fonêmica por produção oral	3	2 - 4	99	Média
Rima por produção oral	3	3 - 4	79	Baixa
Aliteração por produção oral	4	3 - 4	106	Média
Segmentação silábica por produção oral	4	3 - 4	103	Média
Segmentação fonêmica por produção oral	2	2 - 4	101	Média
Manipulação silábica por produção oral	4	3 - 4	109	Média
Manipulação fonêmica por produção oral	2	3 - 4	78	Baixa
Transposição silábica por produção oral	3	3 - 4	91	Média
Transposição fonêmica por produção oral	0	3 - 4	0	Muito Baixa

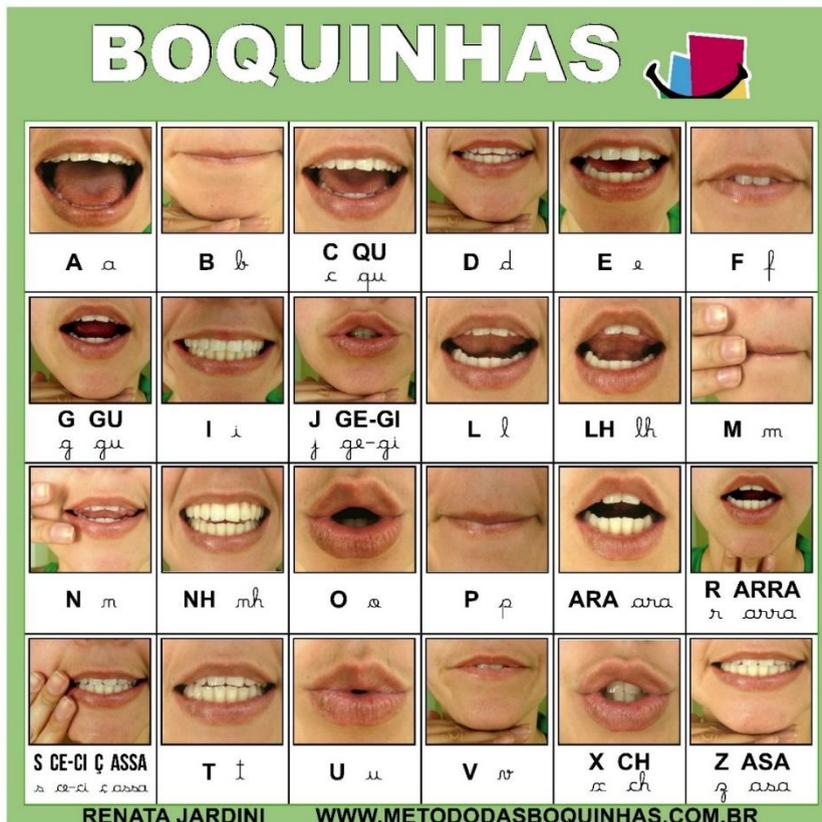
De acordo com Capovilla *et al* (2010, p. 126), baseados em pesquisas internacionais, para que ocorra a aquisição da leitura e da escrita é fundamental discriminar e manipular os segmentos da fala, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, apesar de B.A.G encontrar-se na média, ele ficou no limiar deste nível, pois nos testes de Rima por produção Oral, Manipulação Fonêmica por Produção Oral, Transposição Fonêmica por Produção Oral ele ficou abaixo do esperado. O que se percebeu na hora da aplicação foi que, em vez de o colaborador emitir fonemas, ele soletrava as palavras. O que nos parece normal já que a escola

não tem como metodologia o método fônico.

Já ao jogarmos o Lince, fizemos uma pequena explicação dos articulemas (movimento que cada boquinha faz para pronunciar o som).

Figura 2: Banner de Boquinhas



De acordo com Jardini (2017, p. 39 e 41)

Qualquer indivíduo falante ou não, dono de uma boca, consegue compreender e usar Boquinhas. Basta se deparar com as bocas abaixo (figura 2) que você verá a “mágica” acontecer. Sabe por quê? Porque temos neurônios-espelho e esses nos fazem imitar o que vemos. [...] Assim, qualquer um que olha para uma de nossas boquinhas, tenta imitá-la. E o faz copiando o gesto articulatório visto, com sua própria boca. A maioria dos adultos o faz sem som, por timidez ou autocrítica, mas as crianças, muitas vezes, imitam a boca e o som que ela faz estando naquela posição. Por isso é que se diz: as bocas falam as letras.

Boquinhas é uma metodologia sintética e fônica, mas não se restringe a repetir as articulações separadamente, de maneira mecânica. As Boquinhas são treinadas dentro das palavras. E o apoio concreto da boca que articula o som fez com que a dificuldade apresentada inicialmente por B.A.G. diminuísse significativamente,

No teste de Rimas, Aliteração e de Associação Articulema / Fonema e Grafema, B.A.G. melhorou muito seus índices.

Tabela 8

HABILIDADES AVALIADAS	Resultado	Resultado Esperado para a Idade	Pontuação	Classificação
Compreensão auditiva	40	36 - 39	117	Alta
Leitura	39	36 - 39	110	Média
Escrita Geral	0,083	0,4 – 0,2	115 - 120	Alta
Escrita de palavras	0,041	0,35 – 0,1	116 - 121	Alta
Escrita de pseudopalavras	0,16	0,6 – 0,15	111 - 114	Média

Capovilla *et al* (2010, p. 102 e 103) afirmam que existem três estágios para a aquisição da leitura e da escrita: o logográfico, o alfabético e o ortográfico e que, somente ao atingir esse último estágio, é que uma pessoa passa a fazer uso da estratégia lexical, mas ela não abandona as outras estratégias, pois as três ficam disponíveis e são usadas sempre que isso se fizer necessário.

Natália Dias e Darlene de Oliveira (SEABRA *et al*, v. 3, p. 13) apresentam uma figura que identifica três componentes para a leitura e três componentes para a escrita. Para a leitura, são fundamentais o reconhecimento da palavra, a fluência e a compreensão; já para a escrita, destacam-se os componentes da ortografia, da caligrafia e a produção textual. Portanto, ao escrever, uma criança ultrapassa o simples reconhecimento da palavra, como destaca o próprio título do Capítulo 1 do volume citado.

O Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura é composto por dois subtestes – o de Compreensão de Sentenças Escritas e o de Compreensão de Sentenças Faladas

– em que a criança deve escolher entre cinco figuras a que corresponde ao que ela ouve ou lê. B.A.G. é oriundo de escola pública e nesse teste ele apresentou um bom rendimento, destacando-se no de compreensão auditiva.

Na Prova Escrita sob Ditado, o nosso colaborador manteve-se dentro do esperado na escrita de pseudopalavras e acima do esperado na escrita geral e escrita de palavras. Gostaria de ressaltar que nossas sessões foram de mais ou menos uma hora e que, nos últimos 10 minutos de cada uma delas, B.A.G. poderia escolher qualquer atividade para realizar. E, em todas as sessões, ele optou por ler um livro. Esse seu hábito de ler em muito deve ter contribuído para seu alto índice de acertos nesses testes. Essas características também foram confirmadas no PLIN, em que, nos itens de Rotas de Leitura Espontânea e de Hipótese de Escrita Espontânea, B.A.G. também teve altos índices de acerto, estando alfabetizado, lendo e escrevendo sem erros e compreendendo todo o significado do que lê.

De acordo com o DSM – 5, o autista apresenta um déficit persistente na comunicação social. Ressalto que não se trata apenas de não falar. Muitos autistas falam, mas, ao falarem, eles não têm a intenção de comunicar-se. Essa é uma característica que B.A.G. não apresenta. Além da excelente habilidade de comunicação, ele tem um vocabulário riquíssimo para sua idade e é extremamente informado sobre os acontecimentos sociais e políticos que ocorrem no Brasil. Também adora ler e o faz com muita eloquência e entonação adequada. Essa característica ficou evidenciada nos testes realizados.

Tabela 9

HABILIDADES AVALIADAS	Resultado	Resultado Esperado para a Idade	Pontuação	Classificação
Atenção Geral	46	67 – 91	56	Muito Baixa
Atenção Seletiva	20	35 – 50	59	Muito Baixa

Atenção sustentada	2	2 – 5	88	Média
Atenção alternada	24	28 - 38	72	Baixa
Flexibilidade Cognitiva Geral	-24	-17 a -7	65	Muito Baixa
Parte A: Atenção e busca visual	24	23 – 24	108	Média
Parte B: Flexibilidade Cognitiva	0	7 - 16	0	Muito Baixa
Competência Aritmética Geral	40	44 - 55	74	Baixa
Processamento Numérico	14	79 - 109	109	Média
Cálculo	16	26 - 35	54	Muito Baixa

Silvia Godoy (SEABRA *et al*, v. 1, p. 42) defende que a atenção seletiva é uma “habilidade fundamental ao funcionamento adaptativo e orientado a um propósito”, pois ela permite que um indivíduo consiga ignorar estímulos distratores ou irrelevantes. A autora ainda enfatiza que a atenção seletiva é elemento complexo e que envolve três diferentes aspectos: a seletividade, a sustentação e a alternância. E foi justamente nesse complexo elemento, a atenção, que B.A.G. tirou as notas mais baixas.

O Teste de Atenção por Cancelamento é composto por três partes: as duas primeiras partes avaliam o aspecto da seletividade da atenção. O nosso colaborador não marcou nenhuma diferente do que foi pedido na parte 1, mas, por escrever muito lentamente, ele demorava para marcar a figura. Na parte 2, quando a sequência de duas figuras deveria ser marcada, ficou evidente que ele entendeu o teste, mas, mesmo compreendendo, como havia um tempo determinado para a realização do teste, ele marcava errado e ficava ansioso quando percebia o seu erro. O que o deixou muito ansioso e o fez perder muito tempo. Finalmente, na parte 3, em que, além da seletividade, a alternância e a flexibilidade cognitiva foram avaliadas, todas as figuras marcadas foram as que o comando pedia, mas a sua falta de agilidade na escrita não permitiu que ele marcasse tantas figuras quanto deveria.

No Teste de Trilhas, a parte A foi rapidamente realizada: as letras, em 35 segundos e a de

números, em 31 segundos. Mas na parte B, B.A.G. não compreendeu a necessidade de alterar letras e números, portanto, não conseguiu nenhum ponto. Portanto, percebemos que B.A.G. não consegue sustentar sua atenção por muito tempo, principalmente quando é submetido a atividades escritas nas quais, como já enfatizamos algumas vezes, ele o faz de forma muito lenta.

Outra forma em que foi avaliada a atenção foi por meio do PLIN, no jogo Lince. Apesar de não ser uma habilidade especificamente avaliada pelo PLIN, ela pode ser verificada ao analisarmos a sua compreensão do comando que sempre é dado de forma auditiva; o seu comportamento ao alternarmos as instruções (a cada sessão, foram mais ou menos 8 formas de jogar utilizadas); a sustentação da sua atenção durante as sessões em que foi aplicado o PLIN; a sua capacidade de manipular as ideias, mudando de perspectiva – quando ele precisava, por exemplo, dar o comando para eu achar a figura – adaptando-se a essas mudanças sempre que necessário.

Ao ser avaliado de forma mais lúdica, verificamos que nosso colaborador se manteve mais atento por mais tempo. Como já mencionamos, o Lince apresenta 26 formas de jogar e ele manteve-se flexível às mudanças de comando e trabalhava muito bem a sua frustração quando perdia na partida para mim. E esse era também um dos intuitos do PLIN: verificar como o avaliado comporta-se quando perde. “O PLIN é um jogo e isso significa desafio, interação e não apenas observação. Em todas as questões deve haver uma disputa para que o desempenho do avaliado seja exigido ao máximo e ele tente ganhar do examinador. Esse é o maior recurso do PLIN” (JARDINI *et al.*, 2015, p. 8)

A habilidade matemática, segundo Menon (SEABRA *et al.*, v. 3, 2010, p. 76) “constitui uma das mais importantes habilidades que a criança deve aprender e dominar no período escolar.” Há também muitos estudos que relacionam as diversas habilidades cognitivas com a competência aritmética, associando o desempenho aritmético com o processamento visuoespacial, com a memória visual, com o raciocínio não verbal, com a linguagem e o processamento fonológico (SEABRA *et al.*, v. 3, p. 79)

Na avaliação aritmética, B.A.G. obteve baixo resultado. A avaliação aritmética foi realizada em dois dias distintos. As partes entre 1A e 4 foram realizadas nos trinta minutos finais de uma sessão. Nas partes de 1 a 3, não houve nenhuma dificuldade. Mas a parte 4 me chamou muita atenção. Ao realizar as duas primeiras contas de adição, B.A.G. utilizou-se dos dedos, pois eram contas simples, de um único dígito. Quando as contas de somar passaram a utilizar dois dígitos, surpreendeu-me o fato de ele escrever, ao final da folha, risquinhos representando os números. Mas esses risquinhos não representavam separadamente as unidades e as dezenas: ele

fez 28 risquinhos e depois 60 risquinhos (já que a conta era $28 + 60$). O mesmo ocorreu com a conta $39 + 46$. Resolvi parar o teste nessa hora e retornamos 15 dias depois.

O que recebi, nesse momento, foi outra criança. Ao estar descansado, ele realizou os próximos cálculos com outra construção mental. Ele conseguiu separar as unidades das dezenas e fazer dessa forma o raciocínio correto, apesar de errar em alguns resultados. Ele tem compreensão da adição, da subtração e da multiplicação, porém não sabe divisão.

No teste 5, ele montou todas as contas da forma correta e realizou corretamente todas as contas aditivas, 3 questões de subtração e 2 de multiplicação. Já nos problemas, ele só conseguiu compreender e, portanto, acertar, o primeiro problema.

O que consegui perceber nesse teste aritmético foram dois pontos: o primeiro é que B.A.G. tem realmente dificuldades aritméticas, assim como sua mãe havia mencionado na anamnese, mas que há também uma crença, por parte dele, de que ele não é bom de matemática (ele mencionou isso no momento que foi informado que iria fazer um teste de matemática). Outro ponto importante é que o colaborador regride quando está cansado. Se nós tivéssemos dado continuidade ao teste aritmético no primeiro dia, provavelmente, ele teria se saído muito pior.

Miotto (2018, p. 12) afirma que a avaliação psicológica é realizada por meio de métodos, técnicas e instrumentos específicos em que se obtêm dados que serão interpretados. Só que essas informações constituem explicações “sobre o momento presente”. Portanto, a nosso ver, a avaliação, seja ela psicológica ou de qualquer outra modalidade ou natureza, pode ser comparada a uma fotografia. Ela é o retrato daquele momento. Mas a vida não é apenas uma fotografia, ela é comparada a um filme que é formado, portanto, por vários momentos, por vários retratos. O profissional que interpretará esses dados precisa desse olhar crítico para que a informação interpretada seja fidedigna e possa promover resultados que sejam benéficos ao avaliado. A avaliação precisa ser o reflexo do percurso e não de um único momento.

4. DISCUSSÃO

Este estudo de caso proporcionou-nos ver B.A.G. em momentos distintos. Tanto em uma avaliação formal dos materiais de Seabra e Capovilla, em que não havia intervenção do avaliador, quanto no PLIN, em que o lúdico e a interação são partes fundamentais da avaliação.

Karen Kaufmann-Sacchetto *et al.*, no artigo “O Ambiente Lúdico como Fator Motivacional na Aprendizagem Escolar” confirma a importância fundamental da atividade

lúdica não só para a educação escolar, mas para a formação do homem (p. 1). Brincar é simular, é exercitar o corpo e a mente, é desenvolver confiança, é trabalhar emoções. E, ao mexer com as nossas emoções, a aprendizagem se torna mais prazerosa, significativa e perene (KAUFMANN-SACCHETTO *et al.*, p. 2).

Na atividade lúdica, o estudante, independente da sua idade, aumenta seu engajamento, pois fica mais motivado. A motivação pode ser tanto intrínseca na qual o aluno se vê desafiado a superar a si mesmo, a alcançar uma atividade que tem um fim em si mesma (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007, *apud* KAUFMANN-SACCHETTO *et al.*); quanto extrínseca, em que o objetivo é ter uma recompensa externa, que pode ser social ou material (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007, *apud* KAUFMANN-SACCHETTO *et al.*).

Mas o brincar, no ambiente escolar, dentro da sala de aula, precisa ter tanto a abordagem livre quanto a abordagem dirigida. Não pode ser apenas para passar o tempo. Brincar é coisa séria e, para que seja assim vista pela família e pela sociedade, o educador deve ter consciência da sua importância e da sua necessidade. Ouvimos repetidamente que “criança aprende brincando”. Mas o adolescente e o jovem também. E quanto mais nossos estudantes avançam na sua escolaridade, mais o lúdico, o concreto são esquecidos e sufocados por um currículo superinflado.

O brincar pode ser entendido como um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais, uma vez que são os processos de simbolização que desenvolverão o pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2008; *apud* KAUFMANN-SACCHETTO *et al.*).

Mas, ao brincar, devemos adequar a metodologia e os objetivos do jogo conforme cada etapa do desenvolvimento do estudante. O jogo não pode ser nem muito fácil nem muito difícil, para mantermos a motivação e, com isso, podemos extrair do estudante, deste momento em que ele se encontra mais descontraído – fora das amarras do ouvir, copiar e resolver exercícios – seus conflitos, frustrações e desafios.

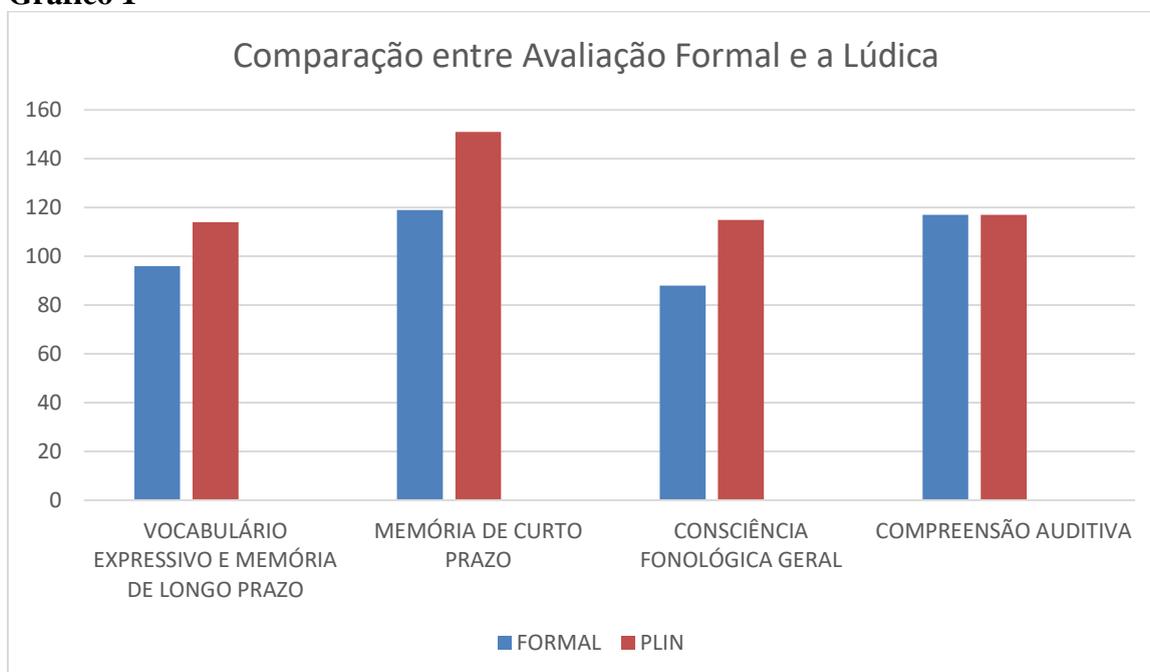
De acordo com Emily N. Daubert (2018, p. 2) “apesar da importância das brincadeiras para o desenvolvimento social infantil, as crianças da América do Norte estão recebendo menos oportunidades de brincar, devido às crescentes pressões acadêmicas e ao tempo maior gasto em

dispositivos digitais”. Só que essa problemática não está restrita de maneira alguma apenas à América do Norte. Essa é uma realidade cada vez mais presente no mundo e no Brasil não poderia ser diferente. O brincar vem sendo esquecido tanto na escola como em casa. As agendas das crianças estão mais cheias do que as de muitos executivos de grandes empresas. E essas atividades são sempre “atingir metas, concorrência e a atenção séria a regras e papéis designados por adultos. Falando em termos simples, muitas crianças não têm acesso a oportunidades de brincar.” (DAUBERT, 2018, p. 2). Se nem as crianças têm oportunidade de brincar, o que se dirá dos nossos adolescente e jovens cujo único objetivo, imposto pela família e aceito pela escola, é passar no vestibular?

Nós, educadores, precisamos saber como nosso cérebro aprende, quando estamos fazendo uma estimulação precoce ou quando já estamos intervindo em um atraso de desenvolvimento. Precisamos estimular a aprendizagem, a expressão da criatividade, o desenvolvimento humano, o comportamento social, a interação, o raciocínio lógico, o controle de impulsos, a resposta à frustração, a aceitação de regras. E nada melhor do que uma atividade lúdica para proporcionar tudo isso.

No nosso estudo de caso, optamos por um colaborador autista, cuja comunicação e interação social, de acordo com o DSM – 5, são alguns dos desafios apresentados. Mas, mesmo assim, quando a ele foi apresentada uma avaliação mais lúdica, seus índices foram melhores, como demonstram os gráficos abaixo. B.A.G sabia que estava sendo avaliado, processo que normalmente envolve ansiedade, e mesmo assim obteve melhores índices. Imaginem se no seu ensino fosse usado o lúdico, o quanto melhor seria seu aproveitamento?!

Gráfico 1



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso foi um desafio para mim. Primeiro, porque nunca tinha feito uma avaliação em uma criança. Apesar de ser psicopedagoga, minha formação é em institucional, portanto, meu trabalho é diretamente com a escola e o docente. E, mesmo tendo treinado, saber que esse resultado afetaria e muito o destino de uma pessoa e de uma família, foi ao mesmo tempo assustador e enriquecedor.

As avaliações confirmaram as queixas da família e da escola: B.A.G. realmente tem um déficit motor e um desafio maior na aritmética. Portanto, atividades motoras, musicais, de raciocínio lógico devem ter uma atenção maior tanto no ambiente escolar como em casa.

O tema deste trabalho foi sendo construído com o passar das avaliações, pois vi em B.A.G. um menino criativo, engraçado, que ama ler, mas que, ao ser avaliado, se mostrava um pouco melindrado e ansioso. Foi então que, sendo multiplicadora do Método das Boquinhas e conhecedora do PLIN, uma forma de avaliar que tem como base o jogo Lince de Boquinhas, em que poderia ver o nosso colaborador de outro ângulo, o do lúdico, foi que construí o tema deste artigo.

Volto a falar que não é nosso objetivo mostrar que uma forma de avaliar é melhor ou

pior que a outra, pois B.A.G. não passaria de um nível para outro nas avaliações, mas ele melhoraria seu desempenho tanto na aprendizagem como na sua avaliação se, de alguma forma, o lúdico fosse melhor utilizado em seu ambiente escolar, como pudemos comprovar no gráfico 1.

Finalizo essas considerações com uma citação de Kaufmann-Sacchetto *et al.* (2018, p. 7):

Para que tenhamos um corpo discente automotivado, é necessário que educadores, gestores e demais profissionais envolvidos no processo educativo, compreendam o alunado como ávido pelo novo e pelo conhecimento, mas que, para tanto, precisamos compreender que só ocorrerá um aprendizado significativo, desestabilizando-o, proporcionando-lhe um ambiente lúdico que permita elocubrações, fantasias e uso da criatividade, sondando, criando situações-problema, desafiando-os e provocando-os a trazer para o seu cotidiano o uso prático daquele novo conhecimento. Desta maneira, não haverá escola chata, indisciplina e acomodação. Mas uma aprendizagem dinâmica, divertida e perene.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C, SEABRA, Alessandra G. **Alfabetização Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2010.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>.

DAUBERT, Emily N. **Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras e desenvolvimento social**. University of Maryland, EUA, fev. 2018.

JARDINI, R.; RUIZ, L. **Protocolo Lince de Investigação Neurolinguística**. Bauru (SP): Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015.

JARDINI, Renata. **Método das Boquinhas: uma Neuroalfabetização**. Bauru (SP): Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2017.

KAUFMANN-SACCHETTO, Karen *et al.* O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 28-36, 2011.

MIOTTO, Eliane *et al.* Avaliação Neuropsicológica no Contexto Brasileiro. *In*: MIOTTO, Eliane *et al.* **Manual de Avaliação Neuropsicológica, a Prática da Testagem Cognitiva**, v. 1. São Paulo: Memnon, 2018.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação Motora**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Consciência Fonológica por produção Oral. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: linguagem oral**. v. 2. São Paulo: Memnon, 2012.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova Escrita sob Ditado (versão reduzida). *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (org.). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. v. 3. São Paulo: Memnon, 2013a.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras**. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A. G.; MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Aritmética. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (org.). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. v. 3. São Paulo: Memnon, 2013b.